

DEOLINDA MARIA GAMEIRO RODRIGUES

**FORMAÇÃO EM CONTEXTO, REVITALIZADORA DE
APRENDIZAGENS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E
ORGANIZACIONAIS**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa 2013

DEOLINDA MARIA GAMEIRO RODRIGUES

**FORMAÇÃO EM CONTEXTO, REVITALIZADORA DE
APRENDIZAGENS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E
ORGANIZACIONAIS**

Trabalho de Projeto apresentado para a
obtenção do Grau de Mestre em Ciências
da Educação, área de especialização em
Supervisão Pedagógica e Formação de
Formadores conferido pela Escola
Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa 2013

EPIGRAFE

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas surge em seguida uma outra em que se ensina o que se não sabe: a isso se chama *procurar*. Chega agora, talvez, a idade de uma outra experiência: a de *desaprender*, de deixar germinar a mudança imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessámos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda que ousarei aqui arrebatrar, sem complexos, à própria encruzilhada da sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível.

Roland Barthes (1977, pp. 41-42)

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” *Antoine de Saint- Exupery*

Por mais grandiosa que seja a tarefa realizada, ela terá a dimensão que lhe queremos dar. Concluí a minha tarefa e matizei-a de muitas emoções pelas numerosas vivências que se foram cruzando nesta caminhada, naturalmente, muitas delas foram o alento necessário para avançar.

Como não caminhamos sós, nesta grande partilha dos saberes, cabe-me agora agradecer a todos pelo grande enriquecimento que me proporcionaram.

Ao meu orientador Roque Antunes que me presenteou sempre com o seu exímio apoio profissional, sempre tão presente, dando sempre o reforço positivo e a palavra amiga na hora certa.

Aos professores desta instituição que me proporcionaram grandes aprendizagens e me aguçaram a vontade em aprender sempre mais.

Ao Jorge meu marido, às minhas duas filhas maravilhosas Bárbara e Micaela e família, um grande obrigado pela paciência, pela ajuda incondicional sempre dada.

À Célia Almeida e à Manuela Rodrigues, colegas e amigas verdadeiras, a elas devo agradecer a força dada na hora exata e os muitos conselhos preciosos.

Aos restantes amigos que sempre me incentivaram em avançar, contribuindo em muito na construção do presente trabalho.

E finalmente,

Ao meu Pai, uma verdadeira força da natureza, de quem tenho muitas saudades...

A todos um bem haja.

RESUMO

Muito se tem teorizado sobre a formação contínua dos professores e a sua implicação no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, tendo sempre presente as necessárias melhorias no sistema educativo.

Entre a dimensão teórica que nos reconforta pela quantidade de saberes acumulados ao longo dos anos e a dimensão prática que se esvanece frequentemente na inércia e rotinas diárias dos professores fica a ausência de uma formação contínua adequada às verdadeiras necessidades dos seus profissionais. Falta proporcionar o encontro mais sistemático entre teoria e prática em contexto, ou vice-versa, numa simbiose perfeita de sentidos para que a formação se torne essencial e determinante na prática diária do professor.

A reflexão e o profundo questionamento sobre esta temática colocaram-nos diante de uma questão extremamente pertinente: **que formação contínua em contexto proporcionar aos docentes, promotora de aprendizagens (pessoais, profissionais, organizacionais) e da melhoria dos resultados escolares num Agrupamento de Escolas?**

As respostas estão implícitas na formulação do tema do presente trabalho: (i) a formação em contexto permite revitalizar aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais; (ii) (re)pensar e (re)dinamizar as dinâmicas de trabalho entre professores, bem como criar novas dinâmicas organizacionais, procurando desenvolver saberes e competências individuais que devidamente aproveitados farão da escola um espaço de trabalho agradável, onde a partilha, o trabalho colaborativo e reflexivo melhorarão naturalmente as práticas do quotidiano escolar.

Efetuuou-se um levantamento das ações realizadas pelos docentes do agrupamento e verificou-se que maioritariamente se faziam fora do âmbito disciplinar, constrangimento apontado pela falta de formações específicas nas áreas disciplinares. Esta e outras questões foram validadas a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas a docentes do agrupamento que confirmaram existir no contexto escolar oportunidades de aprendizagem desaproveitadas.

Partindo das fundamentações necessárias, quer a partir dos dados, quer a partir de um quadro concetual teórico, quer ainda da opinião muito favorável das professoras entrevistadas, propomos um projeto de formação pró-ativo concebido para um agrupamento de escolas que contribua para a melhoria das práticas letivas.

Palavras-chave: Formação contínua (formação em contexto); desenvolvimento profissional dos professores; aprendizagens organizacionais.

ABSTRACT

Much has been theorized about the training of teachers and their involvement in personal and professional development, bearing in mind the necessary improvements in the educational system.

Between the theoretical dimension that only comforts us by the amount of knowledge accumulated over the years and the practical dimension that often fades into inertia and daily routines of teachers, is the lack of a proper training to the real needs of its professionals. There's missing a more systematic encounter between theory and practice in context, or vice versa, in a perfect symbiosis of senses so that training becomes essential and determinant for the daily practice of teachers.

The reflection and deep questioning about this subject placed us in front of an extremely pertinent question: **what training in context should be provided to teachers, promoter of learning (personal, professional, organizational) and improvement of educational achievement in a group of schools?**

The answers are implicit in the formulation of the theme of this work: (i) the training in context allows revitalizing personal, professional and organizational learning; (ii) (re)thinking and (re)invigorate the dynamics of labor among teachers, as well as create new organizational dynamics, seeking to develop knowledge and individual skills that properly harnessed will make school an enjoyable work space where sharing, collaborative and reflective work, will naturally improve the practices of daily school life.

We've done a survey of training actions taken by the teachers from the group of schools and verified that in most cases, the training actions were taken outside the subjects/courses, embarrassment pointed as the lack of training in specific subject areas. This and other questions were validated from the semi-structured interviews with teachers from the group of schools which confirmed the existence of unexplored opportunities in the school context.

Starting from the necessary foundations, either from the data or from a conceptual theoretical framework, and also the very favorable opinion of the interviewed teachers, we propose a proactive training project designed for a group of schools that contributes for the learning practices improvement.

Keywords: Continuous training (training in context), professional development of teachers, organizational learning.

RÉSUMÉ

On a beaucoup théorisé sur la formation des enseignants et son implication dans leur développement personnel et professionnel, ayant bien présent que les améliorations sont nécessaires dans le système éducatif.

Entre la dimension théorique qui nous reconforte par la somme des connaissances accumulées au long des années et la dimension pratique qui souvent s'enfuit dans l'inertie et la routine quotidienne des enseignants, se trouve l'absence d'une formation continue adaptée aux besoins réels de ses professionnels. Il manque établir dans le contexte du travail un lien plus systématique entre théorie et pratique, ou vice versa, dans une parfaite symbiose de sens pour que la formation devienne essentielle et déterminante dans la pratique quotidienne de l'enseignant.

La réflexion et le profond questionnement sur ce sujet nous ont mené à une question très pertinente : **quelle formation continue en contexte doit-on proportionner aux enseignants, favorisant des apprentissages (personnelles, professionnelles et organisationnelles) et de l'amélioration des résultats scolaires dans une école ?**

Les réponses se trouvent implicites dans la formulation du thème de ce travail: (i) la formation en contexte permet revitaliser les apprentissages personnelles, professionnelles et organisationnelles ; (ii) permet (re)penser et (re)dynamiser les dynamiques de travail entre enseignants, comme aussi, créer de nouvelles dynamiques organisationnelles qui cherchent à développer les connaissances et les compétences individuelles, qui bien utilisées feront de l'école, un espace de travail agréable, où le partage, le travail collaboratif et réflexif amélioreront naturellement les pratiques du quotidien scolaire.

Nous avons mené une enquête sur les formations faites par les enseignants de notre école et nous avons constaté que la plupart étaient faites en dehors de la formation scientifique de base, un embarras expliqué par l'absence de formation spécifique sur les matières enseigner par le professeur. Cette question et d'autres ont été confirmées à partir des entrevues semi-structurées effectuées à quelques enseignants qui ont témoigné l'existence dans le contexte scolaire d'opportunités d'apprentissage inexploitées.

À partir des arguments nécessaires, soit des données, soit à partir d'un cadre théorique conceptuel, ou de l'opinion très favorable des enseignants interviewés, nous proposons un projet de formation proactif conçu pour une école qui contribuera pour l'amélioration des cours.

Mots Clés : formation continue (en contexte) ; développement professionnel des enseignants ; apprentissages organisationnels.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ECD - Estatuto da Carreira Docente

RJFCP- Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

CFAE-Centros de Formação das Associações de Escolas

CCPFC-Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

GAVE- Gabinete Avaliação Educacional

TEIP3- Território Educativo de Intervenção Prioritária

IGE - Inspeção Geral de Educação

LBSE - Lei de Bases do sistema Educativo

Art.º - artigo

DL- Decreto-lei

p. - página

pp. - páginas

Q.E. - Inteligência Emocional

Q.Es. - Inteligência Espiritual

Q.I. - Inteligência Racional

s.d. – sem data

Ed. – Edição/Editor

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

TIC- Tecnologias de informação e comunicação

SWOT- strenghts, weaknesses, opportunities, threats

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

DELFI- Diploma de Estudos da Língua Francesa

GAAF- Gabinete de apoio ao aluno e à família

CRITIC- Centro de Recursos TIC para a Educação Especial do Seixal

CAP- Comissão Administrativa Provisória

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO	8
DO PROBLEMA.....	8
1. Descrição reflexiva do meu percurso profissional	9
1.1. Uma narrativa autobiográfica enquanto objeto de estudo.....	9
1.2. Um sentir entre duas Pátrias	10
1.3. A simbiose aluna/ professora.....	12
1.4. Uma profissionalidade crescente	15
1.5. Uma identidade amadurecida	21
1.6. Um fortalecimento pessoal e profissional	24
2. Situação Problema.....	32
2.1. Identificação e definição do problema	32
2.2. Justificação da escolha.....	36
3. Questões e objetivos de investigação	53
3.1. Questão de partida.....	53
3.2. Subquestões	54
3.3. Objetivo geral	54
3.4. Objetivos específicos.....	54
PARTE II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	56
1. Formação de professores.....	57
1.1. A formação contínua: enquadramento legal.....	57
1.2. A formação contínua: modelos e paradigmas de referência	63
1.3. A formação contínua em contexto: novos desafios	68
2. Desenvolvimento profissional dos professores	70
2.1. Desenvolvimento profissional: definição de conceitos	70
2.2. Desenvolvimento profissional e formação: que relação?	76
2.3. Desenvolvimento profissional e identidade profissional	80
3. A escola como comunidade de aprendizagem profissional	83
3.1. A escola, um espaço de desenvolvimento organizacional	83
3.2. As culturas profissionais: opositoras ou facilitadoras das aprendizagens organizacionais.....	87
3.3. A emergência de uma liderança educacional	93
PARTE III- PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	98
1. Metodologia.....	99

1.1. Caracterização do contexto	101
1.1.1. Caracterização do Agrupamento.....	101
1.1.2. Localização geográfica.....	101
1.1.3. Ambiente socioeconómico.....	101
1.1.4. Caracterização dos atores escolares	102
1.2 – Plano de resolução.....	105
1.2.1 – Áreas	105
1.2.2 – Objetivos específicos	107
1.2.3 – Ações a Desenvolver	108
1.2.4. Espaços	114
1.2.5 – Recursos	114
1.2.6 – Calendarização.....	115
1.2.7 – Avaliação	118
SÍNTESE REFLEXIVA	121
1. Contributos do estudo	133
2. Limitações do estudo	134
3. Perspetivas futuras	134
FONTES DE CONSULTA.....	136
1. Bibliográficas	137
2. Eletrónicas.....	147
3. Legislação	149
APÊNDICES	i
Apêndice A.....	ii
Apêndice B.....	iii
Apêndice C.....	i
Apêndice D.....	i
Apêndice E.....	iii
Apêndice F	vi
Apêndice G	viii
Apêndice H.....	i
Apêndice I	viii
Apêndice J	i
Apêndice K.....	iv
Apêndice L	v
ANEXOS.....	vi
Anexo I.....	vii

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro-síntese 1- Dados do Plano de Formação e das ações realizadas pelos docentes.....	p.41
Quadro-síntese 2- Caracterização dos Entrevistados	p.44
Quadro-síntese 3- Articulação da Formação em Contexto com a Dimensões Pessoal e Profissional dos Docentes (Perspetiva dos Docentes entrevistados)	p. 46
Quadro-síntese 4- Articulação da Formação em Contexto com as Dimensões Profissional e Organizacional (Perspetiva dos Docentes entrevistados)	p.47
Quadro-síntese 5- Reorganização de Estruturas de Trabalho (Perspetiva dos Docentes entrevistados)	p.48
Quadro-síntese 6- Aplicabilidade e Efeitos da Formação em Contexto (Perspetiva dos Docentes entrevistados)	p. 49
Quadro-síntese 7- Articulação da Formação em Contexto com a Dimensões Pessoal e Profissional dos Docentes (Perspetiva da Presidente da CAP)	p.50
Quadro-síntese 8- Articulação da Formação em Contexto com as Dimensões Profissional e Organizacional (Perspetiva da Presidente da CAP).....	p.51
Quadro-síntese 9- Reorganização de Estruturas de Trabalho (Perspetiva da Presidente da CAP)	p.52
Quadro-síntese 10- Aplicabilidade e Efeitos da Formação em Contexto (Perspetiva da Presidente da CAP)	p.52
Quadro 11- Formação a Desenvolver na Área das Aprendizagens Profissionais.....	p.109
Quadro 12- Formação a Desenvolver na Área das Aprendizagens Organizacionais.	p.111
Quadro 13- Formação a Desenvolver na Área da Melhoria das Práticas Educativas.....	p.112
Quadro 14- Calendarização da 1ª Fase: Diagnóstico e Sensibilização.....	p.116
Quadro 15- Calendarização da Fase 2: Definição do Projeto de Intervenção.....	p.116
Quadro 16- Calendarização da fase 3: Implementação do projeto de intervenção....	p.117

Quadro 17- Calendarização da Fase 4: Implementação do Projeto de

Intervenção. (Continuação) p.118

Quadro 18- Calendarização da Fase 5: Avaliação das Ações e Redefinição de

Estratégias de Implementação de Novas Ações.....p.119

Quadro 19- Calendarização da Fase 6: Avaliação do Projeto..... p.119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Triângulo da formação segundo Favre.....	p.64
Figura 2- Representação das áreas estratégicas em interrelação para o plano de resolução do problema.....	p.106

INTRODUÇÃO

O conhecimento é um dos principais pilares para o desenvolvimento humano, possibilitando o avanço das sociedades. Alargar o conhecimento a todos, é transformar uma sociedade numa sociedade mais justa e mais democrática, só assim, conseguiremos aliar o desenvolvimento humano à modernidade.

Sabemos que formar o homem do século XXI não é uma tarefa fácil e muito menos uma tarefa apenas da escola, contudo, mesmo com toda a tecnologia mais avançada, é reconhecido que a Escola é ainda hoje, um espaço privilegiado do conhecimento.

Cabe à escola abrir portas, ser de todos e para todos, um espaço de aprendizagens para todos os atores educativos, cabendo aos professores orientarem a apropriação que os alunos efetuam das inúmeras aprendizagens, se possível, desbravar com eles os seus próprios caminhos do conhecimento, dando-lhes sentido, utilidade e fundamentalmente transformar a informação em conhecimento, em saber e o saber em saber com sabor.

Neste âmbito surgem os docentes como os grandes orientadores, impulsionadores do conhecimento, eles têm nas suas mãos os maiores desafios da sociedade, para cumprir esta tarefa grandiosa deverão ser professores com formação e sempre em formação para acompanharem o ritmo galopante das mudanças na sociedade e mais particularmente, nas escolas.

Nesta perspetiva, o papel a ser desempenhado pelos professores é crucial na (re)construção da escola desejada, aliando o conhecimento global e profissional à mudança, optou-se pelo tema da formação contínua de professores procurando compreender a sua interligação com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, num contexto organizacional. Este surge como espaço privilegiado para que com seus pares *in loco* realizem e desenvolvam aprendizagens profissionais e organizacionais consideradas determinantes para o desenvolvimento da escola, transformando-a numa escola aprendente (Alarcão, 2001).

Para todos os seus atores educativos, a escola deve ser cada vez mais um espaço de reflexão, de diálogo, de partilha de problemas e de procura de soluções para os mesmos, só assim, se constrói uma cultura de escola (implícita/explicita) que deverá nortear as grandes decisões de uma organização escolar.

Também na alínea c) ponto 2, do artigo 10.º, do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei nº139-A/90 de 28 de abril, de acordo com a última alteração de 21 de fevereiro de 2012, reitera a necessidade de uma colaboração do professor “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre

docentes”. Sabendo também tal como referiu Guerra (2011, p. 3) que, “ a escola não muda por decreto.”, cabe a cada um dos professores esforçar-se numa tarefa que é de todos. Tarefa que é individual e coletiva simultaneamente, tal como expressa o aforismo africano, "é preciso toda uma aldeia para educar uma criança".

Ao nível da formação dos professores, desde da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, vários foram os normativos que definiram os direitos e os deveres dos docentes e das escolas nesta matéria. No entanto, nem sempre responderam às verdadeiras necessidades de formação dos docentes e das escolas, tendo inclusivamente existido uma clara sobreposição da avaliação dos docentes à formação. Sabemos que inúmeras foram as formações feitas por docentes apenas na ótica da obtenção do crédito para efeitos de progressão na carreira.

A realização deste trabalho de projeto surgiu como um desafio pessoal e, profissionalmente como a grande oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens, consolidando outras já existentes, querendo também envolver os meus pares numa nova dinâmica organizacional que possibilite a todos os intervenientes uma nova tomada de consciência, um novo olhar, criando os alicerces de uma construção dinâmica do saber e do saber fazer em que se destacam fundamentalmente, a mudança de atitude agora mais reflexiva, onde coexista a crítica construtiva e a autorreflexão sobre as práticas profissionais.

Desta forma, os professores deverão ser cada vez mais professores-investigadores, com espírito aberto à aprendizagem ao longo da vida, capazes de solicitar ajuda e de colaborar na grande missão que é a Educação.

Fatores como, a diminuição da oferta de ações de formação gratuitas por parte dos centros de formação devido à redução de fundos provenientes da Europa, bem como, as sucessivas críticas dos professores quanto ao peso excessivo da componente teórica atribuída à maioria das ações efetuadas em detrimento da prática, são exemplos que ilustram a ausência de uma resposta adequada no domínio da formação contínua dos docentes.

Assim, ao procurar na escola as possíveis respostas para os problemas ao nível da formação, surgia a seguinte questão, então, **que formação contínua em contexto proporcionar aos docentes, promotora de aprendizagens (pessoais, profissionais, organizacionais) e da melhoria dos resultados escolares num Agrupamento de Escolas?** Inevitavelmente, as respostas para a formação procurada encaminharam-se desde logo para o (re)pensar e (re)dinamizar as dinâmicas de trabalho entre professores, bem como para a emergência de novas dinâmicas organizacionais, procurando desenvolver aprendizagens que devidamente aproveitadas fariam da escola um espaço

de trabalho agradável, onde a partilha, o trabalho colaborativo e reflexivo surgiria naturalmente das práticas do quotidiano escolar.

Para isso, necessitamos de envolver todos os intervenientes e responsabilizá-los individualmente na construção de um projeto pró-ativo de formação em contexto escolar que, acima de tudo, pretende transformar o real, criando modalidades e ferramentas que proporcionem a mudança desejada.

Perante a vontade de avançar na construção de respostas viáveis e concretas, delineavam-se outras cinco subquestões de investigação, também muito importantes para a resolução da questão principal, a saber, (i) que pertinência existe nas ações de formação realizadas pelos docentes do agrupamento, face às funções que desempenham; (ii) como desenvolver novos modos de trabalho nos Departamentos Curriculares de forma a envolver os professores em processos contínuos de reflexão e de discussão em equipa; (iii) quais os fatores que constituem constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e colaborativas; (iv) quais os fatores que facilitam a implementação de novas práticas reflexivas e colaborativas; e (v) que função deve desempenhar a gestão escolar como mediadora da formação dos docentes num Agrupamento.

Tendo a problemática definida, estruturou-se o trabalho projeto em três partes distintas, mantendo entre elas uma lógica sequencial e uma interrelação constante que se evidenciou na consecução final do projeto proposto.

A Parte I apresenta o percurso profissional da investigadora, no sentido de entender a riqueza de uma trajetória delimitada pelo ciclo de vida pessoal e profissional à luz de Huberman (1995) onde retrata dificuldades, dilemas, decisões difíceis, que contribuíram para a construção de um processo de autoformação que se traduz numa escrita narrativo-reflexiva repleta de (re)construções de vivências, saberes e competências que definem uma identidade profissional.

Ao longo de um percurso profissional bastante diversificado pelas muitas experiências que os vários cargos me foram dando, enquanto coordenadora de departamento; presidente do conselho pedagógico; presidente da comissão permanente do conselho geral; adjunta da direção, atualmente vogal da comissão administrativa, todas estas funções sempre pautadas pela ética e rigor profissional foram proporcionando muitas aprendizagens, que com o passar do tempo se transformaram em verdadeiras convicções.

Pressupostos que se foram confirmando nas muitas leituras realizadas para este trabalho, o primeiro define, que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p.116)

de cada um, sendo um acrescentar de conhecimentos às suas sucessivas reflexões, válidas apenas para quem está recetivo a (re)aprender.

Na literatura científica apresentada ao longo do trabalho, encontramos muitas designações para formação contínua de professores, tais como profissionalização em serviço, educação permanente, desenvolvimento profissional, desenvolvimento em equipa, entre outros. Todas estas designações remetem para conteúdos semânticos comuns: instrução-educação-desenvolvimento-professores-equipa, tal como refere Formosinho (1991), todos eles direcionados para o desenvolvimento e

o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também de utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (p. 238)

O futuro da formação de professores passa por considerar a formação: “(...) imprescindível para o desenvolvimento e realização profissional do professor se for concedida segundo uma perspetiva relacional, colocando os professores em situação de colaboração orientadas para a análise dos problemas concretos com que se confrontam no seu quotidiano” (Jesus, 2000, p. 338).

Assim, é de extrema importância que os professores sejam capazes de acompanhar as novas metodologias de ensino, os novos conceitos operativos, bem como saibam unir-se na procura de soluções para os seus problemas e dilemas profissionais.

O segundo pressuposto explica que, “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”, (Canário 1994 p. 27) entendendo a aprendizagem contextualizada como a chave para a resolução de problemas concretos no reforço das várias competências inerentes à profissão de professor.

O terceiro pressuposto remete para o necessário trabalho partilhado, colaborativo, não pondo em causa evidentemente o trabalho individual, sempre necessário, é partir para a dimensão mais coletiva ao nível da participação, da responsabilização, do compromisso profissional de cada um num todo que é a escola enquanto entidade organizacional, tal como reflete Fullan (1993) nas escolas deverão ser criadas as condições para que os professores sejam os obreiros da inovação e mudança na educação. Neste sentido, é necessário utilizar dispositivos e modalidades de formação adequados às necessidades da organização escola.

O quarto pressuposto encaminha-nos para a importância das lideranças distribuídas e educacionais, fundamentais para impulsionar e dinamizar a mudança educativa a partir da formação. Também Bolívar (2012) entende que a nova governança na educação já não é monopólio de um líder, no sentido restrito, em que tudo se equaciona a partir de

uma vontade individual. Cabe a este último desenvolver outras capacidades e competências na implementação e dinamização de lideranças distribuídas, de grupos ou redes que se unem na realização de forma coletiva *in situ* para definir formas de atuar melhor na prática educativa.

Partindo então de um conjunto de pressupostos, todos eles determinantes para a investigação, passou-se a fase seguinte que foi efetuar um estudo empírico como estratégia para a resolução da problemática encontrada. Para isso, considerou-se pertinente efetuar análises de conteúdo (Apêndices A, B e C) tendo por base vários documentos recolhidos, nomeadamente, o plano de formação 2009-2011 com o levantamento das ações creditadas e não creditadas dos docentes do agrupamento realizadas entre 2009-2011; o relatório da avaliação externa do agrupamento de 2012; e quatro entrevistas a três docentes de grupos disciplinares diferentes e uma entrevista à presidente da Comissão Administrativa Provisória, (Apêndices D, E, F, G, H, I), os dados obtidos e analisados permitiram responder às questões acima enunciadas no sentido de obter um quadro referencial que sustentasse a formulação de um projeto de formação válido para o agrupamento.

Também se optou por colocar no corpo do texto os quadros-síntese sobre as análises de conteúdo realizadas, para que passo a passo, se apresentasse os dados recolhidos de forma breve, justificando análises efetuadas sustentadas pelo enquadramento teórico e simultaneamente contribuindo para os fundamentos necessários do projeto apresentado na Parte III.

A Parte II apresenta o enquadramento teórico estruturado em três grandes pontos, a partir das palavras-chave do trabalho, a formação contínua (formação em contexto), o desenvolvimento profissional dos professores e as aprendizagens organizacionais. Dado a abrangência temática, cada um destes pontos surge subdividido em subpontos pela relação lógica estabelecida entre eles, dando origem a vários conteúdos temáticos pertinentes para o desenvolvimento da investigação.

O primeiro ponto aborda o conceito de formação contínua dos professores, apresentando um enquadramento legal selecionado que permite compreender as oscilações ao longo dos anos neste domínio. Permite de igual forma, compreender a distância criada entre os normativos e as dificuldades e dilemas sentidas pelos docentes na prática profissional, bem como refere as dificuldades das escolas em responderem às suas obrigações e aos novos desafios no domínio da formação dos seus docentes.

O segundo ponto remete para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de definir conceitos, de estabelecer uma relação entre o desenvolvimento do docente e a sua formação. Apresenta ainda esta última dimensão com a construção da sua identidade profissional que vai sendo edificada em função da representação que vai

estruturando sobre si próprio, face aos sucessos e insucessos inevitáveis na prática letiva. Aborda-se a construção da profissionalidade docente que advém do percurso de vida do professor, a sua formação vocacional (ou não vocacional), das relações interpessoais que vai estabelecendo, quer com alunos, quer com os seus pares, das interações culturais envolventes no contexto de trabalho.

O terceiro ponto transporta a dimensão do individual para o coletivo. A escola enquanto organização é sustentada pelas relações/interações que decorrem entre o indivíduo singular e o coletivo de indivíduos e vice-versa.

A dinâmica das relações é conturbada e coloca algum desassossego no crescimento das nossas organizações escolares, esta agitação é inerente à natureza humana, onde emergem inúmeras culturas profissionais ora facilitadoras, ora opositoras da desejada mudança educativa.

Surge o desenvolvimento de uma ecologia organizacional, um novo conceito que explicita bem que as relações entre profissionais criam dinâmicas organizacionais. Estas podem e devem ser rentabilizadas para o reconhecimento da valorização da vontade coletiva numa organização com identidade própria, um espaço onde a participação de todos numa ótica colaborativa poderá facilitar o crescimento da mesma.

A Parte III apresenta a proposta de resolução do problema, partindo da questão principal. A resposta encontrada estruturou-se a partir do desenvolvimento de um projeto pró-ativo de formação em contexto que proporcione aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais num agrupamento de escolas contribuindo assim, para a melhoria das práticas letivas.

Para que esta proposta de projeto tivesse viabilidade concetual e operacionalidade, seguiu-se a metodologia de projeto e foram definidas várias etapas ao nível da sua construção, uma fase de diagnóstico e sensibilização; uma fase de definição do projeto; uma fase de implementação, seguida das fases de avaliação do mesmo.

O projeto de intervenção foi projetado e concebido para um agrupamento de escolas (6 unidades orgânicas), para isso, realizou-se uma caracterização do contexto, profundada numa análise SWOT¹ com a recolha exaustiva dos pontos fortes e fracos, bem como as oportunidades e ameaças do agrupamento.

Seguidamente, foi apresentado o plano de resolução, tendo definido três áreas estratégicas de intervenção, a área aprendizagens organizacionais; a área aprendizagens profissionais e a área melhoria das práticas educativas. Para cada área foram apresentados objetivos específicos do projeto, as ações a desenvolver, os espaços, os

¹ Análise SWOT, terminologia anglo –saxónica (*strenghts, weaknesses, opportunities, threats*): Pontos Fortes e Pontos Fracos/ Oportunidades e Ameaças.

recursos a ter em conta na sua concretização e a calendarização das atividades a realizar, bem como todo o processo de monitorização e avaliação das diversas ações e do projeto realizado.

De referir que ao longo do trabalho foram colocados apêndices e anexos que surgem devidamente identificados com o objetivo de explicitar toda a construção das várias etapas do trabalho de investigação.

Acrescentar que, à semelhança da Parte I, se colocaram no corpo do texto vários quadros-síntese para uma visualização mais imediata e clara ao nível dos dados trabalhados.

O trabalho finaliza com uma síntese reflexiva, onde se refere o impacto que o presente trabalho proporcionou nas muitas aprendizagens que fortaleceram saberes e essencialmente redinamizaram uma atitude mais crítica e reflexiva da investigadora.

Também são apresentadas os contributos do estudo, as suas limitações e algumas sugestões para perspetivas futuras relacionadas com a problemática em questão.

De referir ainda que, toda a elaboração deste trabalho seguiu as orientações das Normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de acordo com o despacho n.º101/2009 de 26 de maio e também as orientações facultadas através do guião do trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação, Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico Científico de 15 de fevereiro de 2012.

Assim, considerando que “(...) a formação contínua foi-se afirmando, teoricamente, como um dispositivo transformador de contextos escolares, motivador entre docentes, e promotor de uma visão holística das suas funções” (Estrela, 2007), com este trabalho de investigação pretende-se ir um pouco mais além e revitalizar a dimensão da práxis diária do trabalho do professor contribuindo para uma mudança no seu trabalho e na forma de estar na profissão.

PARTE I- AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Procuro despir do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar
Que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu (...)

(Pessoa, 1984, p. 66)

1. Descrição reflexiva do meu percurso profissional

1.1. Uma narrativa autobiográfica enquanto objeto de estudo

Iniciar um trabalho de investigação que se quer científico com uma narrativa autobiográfica levanta desde logo algum questionamento, quer quanto à cientificidade da mesma, quer enquanto contributo para uma abordagem reflexiva da carreira docente.

Halbwachs (1968), pioneiro no estudo das narrativas autobiográficas dos professores e estudioso das relações entre memória e história pública, defende que lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Nesta perspetiva, o que rege a atividade mnemónica é a função social exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra. Nesta ótica, uma reflexão autobiográfica surge-me como uma oportunidade de revisitar o passado, à luz dos olhos de um hoje, entendendo como Bosi (1995, citado em Saveli, 2006) que o conteúdo da lembrança não aflora em estado puro na linguagem do narrador que lembra, ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está inserido e pelas intenções do sujeito que narra, em função do interlocutor.

A partir dos anos 80, os estudos sobre formação de professores multiplicaram-se colocando a ênfase na pessoa do professor, na sua vida pessoal e profissional. Vários foram os fatores que levaram a uma grande proliferação de abordagens autobiográficas, transformando-as em estudos que evidenciaram ruturas significativas no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, dando ainda, grande relevo à subjetividade como ponto de partida para novas (re)formulações teóricas.

Ferrarrotti (1988) realça o seu valor heurístico para a investigação das relações entre a história social e a história individual, entendendo a vida humana como uma metamorfose contínua e histórica, um processo em movimento que envolve necessariamente relações, ações, interações sociais que se vão entrelaçando.

As narrativas autobiográficas são um terreno fértil para a formação de adultos, o que implica segundo Nóvoa (1988), “considerar o conceito de reflexividade crítica e assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida. Também Goodson (1995) reforça a importância da voz do professor e a questão da subjetividade, transforma os professores em sujeitos de investigação e não apenas em objeto de investigação, na verdade, deixam de ser meros recipientes do conhecimento para se tornarem “arquitetos de estudos e geradores de conhecimento”.

Assim, os autores acima enunciados reiteram o caráter formativo do método autobiográfico, este permite olhar para o passado, reconstituindo um percurso reflexivo de vida, através da tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo. Nóvoa (1992) considerou a multiplicidade de perspetivas e estratégias que têm sido criadas a partir das abordagens autobiográficas, o que explica o “vigor desta ciência da produção do homem concreto, como enunciou Pineau” (citado em Nóvoa, 1988, p. 116).

Esta diversificação de perspetivas pode dificultar a consistência metodológica das abordagens, constituindo também, uma certa perigosidade na banalização das mesmas que pretendem transformar histórias de vida em autênticas panaceias. O recurso às biografias pode ser considerado uma mais-valia na área da investigação ao proporcionar aos professores uma reflexão sobre as suas práticas de sala de aula que são modeladas pelas experiências anteriores, firmando a convicção que a identidade docente se constrói num vaivém entre passado e o presente, sendo este último enriquecido a partir das memórias refletidas, ou seja, não estamos perante a descrição do que se viveu, mas sim, diante da interpretação do passado com os olhos projetados para um futuro mergulhados no presente da narração.

A linguagem é de uma riqueza incalculável e sabemos que “na realidade toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. (Bakhtin, 1986, p. 113), o autor considera toda a ação do professor baseada no seu próprio mundo subjetivo representado pelas suas ideias, crenças e construções pessoais, onde se misturam vivências individuais, coletivas e institucionais. Estamos então diante de um método biográfico inovador que enquanto instrumento de investigação-formação permite ao pesquisador saber como se apropriou de todo um conjunto de elementos que foram determinantes no seu processo de formação.

Pela e na escrita narrativa procurarei apropriar-me das minhas lembranças mais significativas, transformá-las em momentos reflexivos que me proporcionem a construção de saberes, de sentidos, de (re)conhecimentos adquiridos pelas sucessivas experiências que fazem parte de um passado que emerge todos os dias na minha *praxis* diária.

1.2. Um sentir entre duas Pátrias

Começaria por dizer que ao longo dos meus vinte e quatro anos de docência, a minha trajetória não foi linear, tem sido feita com algumas ondulações que trouxeram sucessos e dificuldades, avanços e recuos, muitos foram os caminhos desbravados e por vezes novos tive de trilhar, todos contribuíram para o meu crescimento profissional.

O meu percurso pessoal embrenha-se no meu percurso profissional, destaco como vivências particulares, os meus maravilhosos dezasseis anos vividos na cidade adotiva de uma pacata região francesa *Noisy le Grand*, nos arredores de Paris. A minha identidade resulta de um misto de aprendizagens, vivências, emoções e sentimentos que se foram dividindo entre duas culturas, dois países que matizaram a pessoa e a profissional que sou. Diria como Goodson (2008), “as nossas origens e as nossas experiências de vida são, obviamente, ingredientes-chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal” (p. 108).

Das muitas lembranças que surgem enquanto aluna, destaco uma aula de literatura, durante a qual estávamos a analisar uma obra de Voltaire (1759), a personagem principal ‘Candide’ enunciava a seguinte frase: “- Je sais aussi, dit Candide, qu’il faut cultiver notre jardin.” (p. 184), esta simplicidade de conteúdo não foi entendida com a profundidade devida, fruto dos meus quinze anos de idade; anos mais tarde, ela reapareceu numa das minhas leituras e dada a maturidade intelectual já existente, o seu significado clarificou-se e transformou-se num grande ensinamento que me tem acompanhado ao longo da vida. Com trabalho e muita dedicação se enriquece cada pedaço do nosso belo jardim.

As minhas vivências escolares foram muito ricas, no colégio religioso *Françoise Cabrini*. Tive oportunidade de crescer junto de alguns excelentes professores que acima de tudo gostavam da profissão que tinham e faziam do espaço da sala de aula momentos únicos de aprendizagens, vivências que guardo carinhosamente nas minhas recordações e que foram determinantes para a escolha da minha profissão.

Dos vários anos passados neste colégio recorro e destaco três palavras que estavam sempre presentes no meu dia a dia: *rigor, disciplina e solidariedade*, lema sempre corroborado e exaltado pelos meus familiares. Todas elas tiveram implicações na minha forma de ser e de estar na vida, sendo sementes que mais tarde germinaram na minha construção identitária.

Enquanto profissional tenho procurado, quer junto dos meus alunos, quer entre os meus pares, transmitir acima de tudo valores e princípios como a lealdade e o respeito pelo Outro. Tal como refere Freire (1996, p. 6), “(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...)” o autor sublinha a responsabilidade ética dos professores no exercício diário da profissão.

1.3. A simbiose aluna/ professora

A vontade de ser Professora surge aos dezoito anos², quando pela primeira vez entrei numa sala de aula enquanto docente, experiência que foi determinante para a escolha da minha profissão. A Escola Básica do Lavradio, no Barreiro apresentava-se inóspita, com velhos pavilhões completamente deterioradas, uns pré-fabricados cheios de humidade, com quadros pretos antigos onde não se conseguia escrever. Este foi o meu primeiro grande desafio, encontrar alternativas ao velho quadro, cartolinas com cores e conteúdos passaram rapidamente a embelezar as tristes paredes daquelas salas. A aprendizagem, a partilha e o carinho dos meus primeiros alunos, desencadearam-me uma enorme vontade de abraçar esta profissão, de imediato, percebi que nela se dá e se recebe o melhor das relações humanas e que se lapidam personalidades ainda em formação.

Nesta época não tinha a exata consciência que tenho hoje, ensinar não é transferir ou transmitir conhecimentos, mas sim, criar condições para a sua produção ou construção, em que emergem “a dodiscência- docência-discência” numa dialética profunda do conhecimento (Freire, 1996, p. 15).

Enquanto professora e relembro Huberman (2007), considero poder estabelecer algum paralelo com as fases da carreira apresentadas pelo autor, nomeadamente, a entrada na carreira, onde pela “descoberta” senti o “entusiasmo inicial” por, finalmente ter alunos sobre os quais iria exercer uma influência nas suas formas de ser/estar e de aprender na sala de aula. Este poder fascinou-me com tudo o que envolve direta ou indiretamente.

O meu percurso de aluna no ensino superior trouxe, para além de toda a formação académica, uma abertura de horizontes que me permitiu sonhar e ao mesmo tempo planificar toda uma trajetória de projetos para o futuro. Concluí uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (variante Português/Francês), em 1990, na Faculdade Nova de Lisboa, e concluí o Curso de Ramo de Formação Educacional dividido em dois anos, um primeiro ano com as disciplinas didático-pedagógicas e um segundo ano em estágio numa Escola Secundária, realizado no ano letivo 1992-1993.

A formação inicial iniciou-se nesta fase e prolongou-se sob a supervisão de dois orientadores um de português e um de francês; na verdade realizei dois estágios, atendendo à especificidade do trabalho realizado nas duas orientações. O ano de estágio foi determinante para o meu percurso profissional, pois, considero que foi neste fase que senti a verdadeira necessidade de passar da teoria à prática, com muitas exigências de

² Em 1984/85 fui colocada na Escola Básica do Lavradio a partir do Mini-Concurso de professores tendo como habilitações académicas o 12.º ano e a Alliance Française.

trabalho, por vezes excessivo, infelizmente, nem sempre foi orientado numa perspetiva que conduzisse a estagiária a uma aprendizagem reflexiva sobre as práticas letivas.

Rememoro que, entre as colegas e companheiras de estágio, eram frequentes os comentários a propósito da supervisão realizada pelos orientadores. Considerávamos os acompanhamentos pouco atentos, havendo uma grande falta de orientação, - na linha de uma supervisão clínica, tal como Oliveira-Formosinho (2002) e Vieira (1993) a defendem.

A postura dos dois orientadores foi sempre de grande concordância com as propostas que apresentávamos, raramente corrigiam os documentos realizados, davam-nos total liberdade para estruturar todo o tipo de trabalho. Apenas transparecia um interesse profundo no nosso envolvimento em todas as atividades da escola de forma a dignificar o departamento curricular ao qual pertencíamos.

Assim enquanto aprendiz, devido à minha insatisfação sobre a escassez de orientações recebidas, por vezes um pouco perdida, consegui paulatinamente obter uma visão interativa das aprendizagens que fui realizando, ou seja, não uma visão apenas teórica ou uma visão exclusivamente prática, iniciava neste momento uma dialética constante que vai da *empeiria* à *theoria* e vice-versa, onde se cruzam a busca do “irredutível pedagógico” e do “irredutível educacional”, definindo desta forma a razão da identidade das Ciências da Educação (Estrela, 2006).

O ano anterior tinha lecionado as disciplinas ligadas às didáticas, finalizando o ano com a firme convicção que dispositivos pedagógico-didáticos dados na teoria não são suficientes. Na verdade, é no terreno escolar/educativo que eles se põem em prática, isto é, observando, praticando, trabalhando, e refletindo sobre a epistemologia da prática.

As minhas grandes dúvidas sobre a formação e a sua pertinência para a prática educativa principiaram nesta altura, dando-me a certeza que é neste vaivém da teoria/práxis que a formação dos professores deve ser construída. As necessidades de formação são múltiplas e os constrangimentos encontrados também, quer os sociais, quer os institucionais.

Neste primórdio de carreira tive a consciência de que um bom projeto de formação é fundamental para combinar diferentes racionalidades, nomeadamente a técnica, a prática e a crítica. Esta última surge nesta fase ainda muito imberbe. A minha opção pela formação contínua enquanto reflexão dá os seus primeiros passos e prende-se com uma certeza que me acompanha desde então, a formação é decisiva no percurso profissional dos professores (pessoal e profissional).

Ao evocar a pedagogia da memória, dou-me conta que aprender a “saber dar aulas” exige acima de tudo ampliar a nossa visão da formação e enquanto aprendentes estabelecer sentidos/significados que valorizem as nossas experiências profissionais para um constante aperfeiçoamento.

Voltando aos meus orientadores, parece-me essencial refletir-se com precisão sobre o seu perfil e papel na orientação e avaliação da prática, sendo necessário promover investigações que reforcem as suas experiências formativas. Relembramos o trocadilho atribuído a Bernard Shaw (1920) “Quem sabe, faz. Quem não sabe, Ensina”, completado pelo pensamento “ Quem não sabe ensinar, forma professores. Quem não sabe formar, faz investigação pedagógica” (Nóvoa, 1991, p. 75). Embora possa o pensamento ser excessivo à primeira vista, com contornos irónicos, o papel do formador e do investigador pedagógico não deixa de apresentar uma certa realidade. As investigações sobre a figura do formador de professores são praticamente inexistentes. Importa reconhecer que os sistemas de formação têm sido desadequados e as várias reformas não se adaptaram às necessárias mudanças ao nível da formação inicial de professores.

Realizei o estágio numa escola secundária localizada num bairro suburbano complexo, onde a comunidade local se revestia de inúmeros problemas sociais, a coexistência de uma grande multiculturalidade, associada a desequilíbrios socioeconómicos relevantes e a uma acentuada desvalorização da Escola enquanto espaço de aprendizagens para a vida. Esta debatia-se com graves problemas de indisciplina, onde frequentemente a violência surgia como resolução de problemas oriundos de conflitos entre alunos de bairros diferentes.

Aprender a lidar com situações extremas de indisciplina fez parte do vasto leque de aprendizagens que compunha o estágio, ao ponto deste ser até um dos principais objetivos das minhas aprendizagens, não tendo resposta para situações de conflito fora e dentro da sala de aula, inviabilizava qualquer outro de âmbito educacional. Como dizem Johnson e Johnson (1995) o problema não está no conflito em si mas na sua má gestão.

Ao longo de um ano foi determinante aprender a lidar da melhor forma possível com esta dimensão da realidade que é muitas vezes esquecida quando estamos enquanto aluna na dimensão meramente teórica, todas as estratégias encontradas e negociadas com todos os agentes educativos permitiram-me entender a escola de uma forma mais real e menos idílica, esta fase foi determinante para o meu crescimento pessoal e profissional.

Rapidamente percebi que, ao longo do estágio, a orientação/supervisão tinha sido pouco consistente, por isso apostei fundamentalmente em duas vertentes, a individual/pessoal, no âmbito da reflexão do caminho a percorrer entre as aprendizagens teóricas e a prática procurando pontos de conciliação ou criando a necessidade de redefinição de práticas; a segunda vertente, a coletiva, prendeu-se com o grupo de estágio que foi formidável, pela amizade, empenho e partilha de tarefas. Neste grupo tive oportunidade de descobrir o primeiro verdadeiro trabalho colaborativo, cada elemento

assumia “a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 26).

A interajuda, o diálogo e uma crítica construtiva foram ingredientes determinantes no nascimento de uma atitude reflexiva que se traduziu muitas vezes em verdadeiro trabalho de investigação. Na época, ainda não dominava certos conceitos que hoje são uma referência para as Ciências da Educação, refiro-me à autora Alarcão que considera todo o professor um investigador, “ Ser professor -investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (2002.p. 6), frase que ilustra muito bem o que é um professor reflexivo, um profissional que sente necessidade de questionar as suas práticas, bem como o sucesso ou insucesso dos alunos, numa procura incessante de respostas que agitem as práticas rotineiras e melhorem os resultados escolares.

O sucesso dos nossos alunos transparece no sucesso pessoal e profissional do docente. É necessário criar uma relação afetiva com a profissão, com encontros e desencontros, caso contrário, somos apenas mais um funcionário que cumpre o seu horário, este não sabe e não saberá nunca transferir “sabor” ao “saber”.

1.4. Uma profissionalidade crescente

Ao longo dos anos 90, percorri dez escolas diferentes, quatro secundárias e seis básicas 2.º e 3.º ciclos. A minha experiência foi ganhando novos contornos a partir do experimentado, da *práxis*, provavelmente, desenvolvi a minha profissionalidade tal como refere Day (2001), onde apresenta vários investigadores que desenvolveram o conceito de profissionalidade, entendendo os professores como semi-profissionais (Etzioni,1969), ou ainda, como tendo uma profissionalidade restrita, centrada na sua ação diária em sala de aula e ampla quando se teorizam sobre a educação em geral (Hoyle,1980).

Lecionei na maioria dos anos a disciplina de francês, pontualmente, a disciplina de português. Sempre que iniciava um ano letivo numa nova escola, estruturava toda a minha ação educativa em duas vertentes: 1- conhecimento da realidade educativa, a partir do ambiente da sala de professores e a partir do Departamento Curricular, essencialmente, no envolvimento dos meus pares nas dinâmicas da escola; 2 - conhecimento dos alunos, tendo em conta a especificidade de cada um.

A primeira vertente, de cariz mais organizacional, permitia-me conhecer e desenvolver em cada uma das escolas, de acordo com a perceção do contexto-escolar em questão, as minhas estratégias de atuação. Claramente, o meu maior ou menor envolvimento era logo definido nas primeiras semanas, de acordo com a relação

estabelecida com os meus pares e com os outros intervenientes educativos. A segunda vertente, de cariz mais educativa, desenvolvia-se numa fase inicial de aproximação para conhecer os alunos, estabelecer relações de confiança e de disciplina para seguidamente levá-los à conquista dos vários saberes.

Relembro também que a minha relação com as Direções das escolas por onde passei, fazia-se no ato de apresentação e resumia-se aos momentos oficiais comuns a todos os intervenientes educativos. Esta observação tem tido repercussões na relação que hoje estabeleço enquanto elemento de uma direção.

Nesta nova função tenho contrariado sentimentos vivenciados no passado como o afastamento, a frieza, a pouca disponibilidade dos colegas da direção, obstáculos que afastam os profissionais, dando espaço ao sentimento de não pertença que tantas vezes senti em diversas escolas. Segundo Elias (2008), os principais fatores que fundamentam, caracterizam/avaliam o clima de escola são, o comportamento dos alunos; as interações entre os alunos e professores; as afinidades entre professores; o procedimento da direção da escola; a comunicação existente entre a escola e a comunidade.

Gradualmente fui desenvolvendo uma atitude reflexiva sem a conotação que hoje lhe é dada nos meios académicos, a minha constante insatisfação diante de certas situações de âmbito organizacional em que questionava os porquês e me era respondido – porque sempre foi assim... este tipo de resposta deixava-me irrequieta, insatisfeita, prontamente apresentava uma resposta que tentava responder a um porquê. Foram-se somando aprendizagens e pequenas resiliências.

Na vertente de trabalho individual, na preparação de aulas e materiais, sempre fui muito disciplinada e persistente com as minhas imperfeições; por vezes associava este sentimento a alguma insegurança, uma vez que, raramente reutilizava documentos feitos, havendo sempre necessidade de efetuar adaptações. Anos mais tarde, compreendi que ao refletir sobre a utilidade dos documentos ou sobre planificações de aulas, não se tratava de insegurança, mas sim, da procura da melhoria, de um aperfeiçoamento que, por vezes, me fustigava pelo cansaço. Neste enquadramento, desenvolvi “caraterísticas reflexivas e capacidades para o desenvolvimento profissional autónomo e que o investigador da educação e o docente devem partilhar a mesma linguagem” (Stenhouse, 1975, p. 144).

O início da minha carreira docente com licenciatura concluída coincidiu temporalmente com os anos 90, anos onde surgiu uma grande valorização da organização e gestão dos estabelecimentos, começando a surgir o compromisso do professor com a escola/instituição (Stronach & Maclure, 1996, citado em Day, 2001).

Para os professores, começa a surgir nesta altura o aumento do controlo burocrático com consequente perda de trabalho efetivo com os alunos, facto associado

ao exagero de solicitações de papéis e relatórios periódicos. Este risco do professor apenas burocrático ensombrou e ensombra ainda hoje muitos docentes.

Também sabemos que é imprescindível saber opinar e dizer não a tarefas mecanizadas que encham o nosso tempo e não se revestem de qualquer utilidade para a aprendizagem dos alunos. Verificou-se rapidamente que o ensino demasiado técnico não é resposta adequada, sendo essencial desenvolver destrezas sociais nos alunos, nomeadamente, as dimensões humanas e os valores sociais. É então determinante redirecionar o desenvolvimento profissional do professor, para a vocação apaixonada (Fried, 1995, citado em Day, 2001) do professor.

Como é normal, sempre nutri um carinho muito especial pela disciplina de francês, aulas que facilmente me transpunham para as minhas memórias de infância e adolescência, momentos muitas vezes partilhados com os meus alunos que bebiam mais depressa toda a cultura francófona proporcionada pelos relatos na primeira pessoa. Bela forma de os cativar para uma aprendizagem de uma nova língua, senão dizer: - *Quando eu era..., onde eu vivia havia...*, mesmo os mais desatentos, erguiam os seus dotes de audição para não perder as pequenas “*histoires*” da professora.

Porquanto a minha prática letiva foi sempre alvo de grande reflexão no meu dia a dia, questionando-me sistematicamente por que razão uma ou outra estratégia não cumprira os objetivos a que me propunha, (re)pensar, (re)definir (re)adaptar formas de trabalhar, a mudança esteve sempre presente e à medida que os anos passam a minha prática letiva é cada vez mais pautada por um grande atitude reflexiva, em que sistematicamente (re)questiono tudo.

Enquanto docente, considero determinante desenvolver certos domínios nos nossos alunos, dotá-los de técnicas de aprendizagem e organização de trabalho, fazê-los questionar a informação recebida, para que criem os seus próprios sentidos, levá-los a desenvolver o saber ser e o saber estar em sala de aula, de forma a que as competências sociais adquiridas se transformem nos pilares basilares de futuros cidadãos que queremos ativos, conscientes numa sociedade que se quer justa e onde a igualdade de oportunidades deverá existir.

No ensino da língua francesa, tenho seguido como primeiro referencial, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*³, onde a aprendizagem de uma língua é apresentada como uma *competência geral*, na verdade, trata-se de um conceito complexo que envolve várias componentes, a *competência de aprendizagem* entendida como um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que um aprendente deve

³ Cf. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida /* COM/2005/0548 final - COD 2005/0221

possuir para realizar uma aprendizagem eficaz e autónoma em língua estrangeira (Vieira & Moreira, 1993).

Nesta perspetiva, tenho desenvolvido em aula o conceito europeu, “aprender a aprender”⁴ considerado, em vários documentos oficiais, como uma competência fundamental na sociedade do conhecimento, neste contexto é essencial que o aprendente de uma língua estrangeira desenvolva simultaneamente competências comunicativas e de aprendizagem, o que, segundo Vieira (1998), só será possível se conciliar as características da abordagem comunicativa com as de uma pedagogia para a autonomia.

Quando os alunos são colocados perante uma situação de comunicação específica, esta só se concretiza se houver previamente um trabalho básico de aquisição de conteúdos, tendo tido sempre como finalidade imediata, a utilização dos mesmos. O “saber fazer” determina *a priori*, se os conhecimentos básicos estão ou não presentes, caso contrário, não existe qualquer concretização dos saberes. Donde, muitas vezes, a reação típica do aluno: “-Eu não sei fazer...” e o professor responde: “- Já dei isso, vai ver ao...”, neste espaço vazio em que se encontra frequentemente o aluno, a grande intervenção do professor está na apresentação de um modelo e na explicação de como se ligam os conteúdos dados à operacionalização dos mesmos.

A utilização de estratégias de aprendizagem requer, também, um *sistema de autorregulação* que se traduz na reflexão consciente que o aluno realiza ao explicar o significado dos problemas com que se depara e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa “(...) espécie de diálogo consigo mesmo (...)” (Silva, 2004, p. 79).

Como forma de incentivo e meta a atingir para a aprendizagem da língua francesa, desde de 2007-2008, estabeleci um protocolo entre o agrupamento onde leciono e a *Alliance Française*, no sentido de proporcionar aos alunos da escola a oportunidade de certificar as suas competências da língua realizando um exame oral e escrito que a ser feito com sucesso, os alunos ficam na posse de um Diploma de Estudos da Língua Francesa (DELF) que permite certificar vários níveis, do básico ao secundário.

Foi neste abraçar de projetos e compromissos que a minha identidade como docente se tem fortalecido ao longo do meu percurso profissional. Desenvolvi relações e interações que fui solidificando ao longo dos tempos, assim, construí a minha profissionalidade, tal como refere Chantraine-Demilly (1992, citado em Day, 2001), baseada em cinco componentes: a competência ética; os saberes científicos e críticos; os

⁴Ibidem

saberes didáticos; as competências dramáticas e relacionais e saberes e saber-fazer pedagógico.

Estes componentes desenvolveram-se e aprimoraram-se em momentos e tempos diferentes, dando tonalidades distintas à professora consoante a idade, a experiência e o sentir de cada dia que passa e que deixa novos olhares, novas aprendizagens. De todas as componentes acima enunciadas, destaco as competências dramáticas e relacionais, estas são no meu entender os alicerces determinantes para uma profissão bem sucedida, criar boas relações entre pares e com os nossos alunos é condição *sine qua non* para o nosso crescimento profissional, todos os componentes restantes deverão estar implicitamente contidos na profissionalidade de qualquer docente.

Nesta ótica, ser professor não é só uma questão de possuir conhecimentos e capacidade de controlo da aula, acima de tudo é necessário, igualmente, ter capacidade de estabelecer relações interpessoais com as pessoas e os nossos alunos. Aprender é um processo social humano árduo; o mesmo se pode dizer de ensinar. Ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura.

No ano de 1995-96 foi-me atribuída a direção de turma do 8.º J, iniciando um novo desempenho profissional bastante desafiante. A turma era constituída por vinte seis alunos, bastante heterógenos e com alguns problemas disciplinares registados na compilação dos dados do ano anterior. Recordo de forma única a minha primeira aula, depois das apresentações. Comecei por dizer que era a Diretora de Turma e que preferia não formar uma opinião sobre eles com dados escritos do ano anterior, acreditava que durante as férias o desabrochar da adolescência tinha feito certamente o seu trabalho bem feito e que estava diante de jovens espetaculares cheios de vontade de aprender.

Pedi-lhes para registarem numa folha branca o que gostavam que eu soubesse sobre eles, assim o fizeram entre risos e comentários. Os alunos acharam a iniciativa fora do habitual, auspiciava-se assim, um bom início ao nível das relações que acabou por se concretizar efetivamente.

Nos Conselhos de Turma, a minha participação sempre foi ativa, opinativa, insurgindo-me quando de forma pouco profissional, colegas definiam o perfil de alunos e familiares de forma leviana, com um elencar de adjetivos que rotulavam de forma definitiva os alunos.

Sabemos que a designação deste cargo devia ser dado a docentes com o perfil desejável para o desempenho deste cargo, Formosinho (1980) refere que o Diretor de Turma permanece sem lugar na hierarquia escolar, ausente de *poder formal*, sendo-lhe atribuído, pontualmente, “autoridade funcional” dado ao cargo e não à pessoa. Facto que deve de ser alterado, devido à importância do mesmo.

Hoje, concordo em absoluto com o autor Whitaker (1999), “útil será definir a liderança como o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objetivos predefinidos” (p. 88), todas as lideranças, desde, a do professor em sala de aula, ao diretor turma, às intermédias e às do topo, todas confluem para a sustentabilidade da grande organização que é a Escola.

Penso ter desenvolvido, enquanto diretora de turma, boas lideranças, visíveis nos acompanhamentos diferenciados junto dos alunos/encarregados de educação e professores da turma, desenvolvi projetos que visaram precisamente a valorização das relações humanas, a vários níveis: entre pares, entre alunos e professores e professores e encarregados de educação, sempre com o objetivo de resolver pequenos conflitos que foram surgindo e que se transformavam em pequenos espinhos no percurso destes alunos.

Sempre que possível, reforçava a minha formação neste âmbito, em 1998 realizei uma formação de cinquenta horas denominada: “*Direção de Turma e Prática pedagógica*”, na modalidade de curso de formação, que me permitiu uma reflexão mais cuidada e partilhada sobre novas dinâmicas que contribuiu muito para melhorar as minhas práticas. No ano seguinte, realizei uma formação denominada “*Formação para a Cidadania*” que foi extremamente interessante pelo conteúdos propostos como novas abordagens à área curricular não disciplinar de Formação Cívica.

Enquanto profissional em crescimento tive ao longo da minha carreira a necessidade de atualização de conhecimentos que me chegaram por várias vias, umas foram autodidatas, outras possibilitadas pela formação contínua proposta pelos Centros de Formação, ou ainda, pela formação em contexto realizada nas escolas por onde passei. Neste âmbito realizei inúmeras formações que tinham como grande função melhorar as minhas competências de forma a aperfeiçoar as minhas práticas letivas.

As ações foram diversificadas desde: as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino; a Internet como recurso pedagógico; elaboração de materiais; correio eletrónico; quadros interativos e outros. Devo confessar que aos poucos fui deixando, não totalmente, o suporte tradicional do professor, a caneta e a folha branca para me deixar seduzir pelos encantos de um teclado e as suas múltiplas funcionalidades que me deixavam fascinada diante de um ecrã que me apresentava autênticas magias.

Logo me apercebi que a formação em contexto se destacava como sendo a mais apropriada às necessidades sentidas no desempenho das diferentes funções que fui tendo ao longo dos anos, este tipo de aprendizagem era uma mais-valia para o crescimento profissional. Por outro lado, a evolução vertiginosa da sociedade em constante transformação exigiu aos professores uma maior e melhor qualificação, uma realidade que nos conduz a novos desafios que em tudo são diferentes de “uma visão

restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas imunes às lutas e conflitos que se dão longe dela” (Oliveira Formosinho, 2002, p. 9).

Sempre considerei essencial abrir horizontes aos alunos, ajudá-los a tornarem cidadãos do mundo, o meu contributo tem sido diversificado, especialmente, através de projetos *Comenius*, ou ainda, através do *eTwining* apoiado pelo programa *elearning* da Comissão Europeia, os alunos no âmbito do Clube de Línguas tinham oportunidade de tornar o ensino e a aprendizagem da língua francesa mais interativa, mantendo uma janela aberta para outras partilhas que são muito gratificantes para o crescimento pessoal dos jovens.

Destaco o ano de 1999. Foi determinante no meu percurso, uma vez que passei a fazer parte do Quadro de Nomeação Definitiva de uma escola. Este momento teve um significado muito especial, estando por assim dizer, criadas as condições para trabalhar nas minhas grandes construções mentais e pôr em prática muitos sonhos. Penso que nesta altura, comecei a desenvolver o meu verdadeiro sentimento de pertença quanto à escola que agora sentia como sendo também minha.

Da mesma forma, foi importante sentir que finalmente pertencia a um grupo profissional, “era um deles”. Seguiu-se tal como refere Huberman (1989) a fase da estabilização, momento de entrada para o quadro, com toda a carga que advém desta independência, ou “emancipação”, havendo sem dúvida um reforço de poder mesmo que ilusório. Seguiu-se a fase da diversificação ou experimentação, momento que surge quando já existe um bom domínio do funcionamento da instituição e começamos a pôr em causa as exigências da tutela, surgem as contestações/reclamações ao que consideramos ser uma afronta à nossa carreira profissional. Tal como Veiga (2011),” compreendi que o ser professora envolve o ser militante. São instâncias inseparáveis, representam o encontro do individual com o coletivo na construção da identidade pessoal e profissional do professor” (p.186).

1.5. Uma identidade amadurecida

Quando falamos em construção da identidade do professor, estamos a referir a identidade pessoal que resulta de todas as suas características, modos de pensar, de ser e de agir que na verdade o distinguem dos restantes colegas. A identidade é construída em função da representação que o professor vai estruturando sobre si próprio, com todas as experiências positivas e negativas que advém das suas vivências pessoais.

Ao longo do meu percurso, a autorreflexão tem sido parte integrante do meu pensamento, questões como: - Terei sido uma boa profissional? Globalmente diria que sim, se entendermos a procura da melhoria a partir da mudança de práticas quando a insatisfação permanece, se pensarmos que somos humanos e “certos dias” são menos bons, o trabalho não correu como prevíamos, diante destas reflexões, considero-me uma professora feliz e realizada na minha profissão, faço o que gosto e participo de forma dedicada para que a profissão de professor seja reconhecida e enaltecida no seio da nossa sociedade, onde cada vez mais se justifica a pergunta: “ O que é um bom professor?”.

Em 1989, a OCDE⁵ reforçava a importância da educação a partir do papel preponderante do professor. Também Formosinho (2009) problematiza o que é ser professor na escola para todos, relacionando a formação inicial de professores com a aprendizagem prática da docência, realça que para o desempenho de funções é necessário formação especializada, dando assim, novos contornos à nova profissionalidade e manifestando que a relação entre a ação docente e a formação é complexa, no entanto, necessária dada à adaptação constante dos professores aos novos contextos de trabalho. Cada vez mais, é preciso refletir sobre a escola enquanto comunidade aprendente e à semelhança de Alarcão e Tavares (2010, p. 30), “se tomou consciência de que o desenvolvimento humano, individual e coletivo, são a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional”, o que por si só tornam imperativo redefinir a formação dos docentes, a supervisão e as suas funções.

O dia a dia no espaço da sala de aula reveste-se de inúmeras experiências, aprendizagens, partilhas, emoções e conflitos. A multiculturalidade, as crises da adolescência, da família e o mau desempenho de alguns alunos são para mim um desafio constante e não devemos subestimar a única coisa sobre a qual podemos agir pessoalmente: “ a solidão e a vergonha do aluno que não compreende, perdido num mundo em que todos os outros compreendem. Só nós podemos tirá-lo dessa prisão, tenhamos ou não formação para o fazer.” (Pennac, 2009, p. 36)

Saliento com um carinho muito especial, alunos e alunas de Necessidades Educativas Especiais que, embora apresentem muitas dificuldades, conseguem trilhar os seus próprios caminhos com o apoio dos profissionais. Destaco a aluna Cheila com trissomia 21 que acompanhei e com ela aprendi uma grande lição de vida, deixou escrito à sua Professora:

“Minha Amiga tu nunca esperes demasiado de mim. Alegra-te com o meu êxito, mas se falho, isso não tem importância para ti. Dás-me toda a ajuda que podes dar, mas acima de tudo, estás sempre presente.” (Cheila, 2004 excerto de uma carta).

⁵ OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

São alunos como a Cheila que nos dão ânimo e se em cada um deles desenvolvermos os quatro pilares do conhecimento enunciados por Delors (1996), “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser” (p. 90), estaremos certamente a contribuir para uma melhor Educação no século XXI.

Como podemos compreender, muitos são os atributos que deverão estar inerentes ao exercício da profissão docente. SockKett (1993, citado em Day, 2001), refere cinco virtudes inerentes ao professor, honestidade; preocupação/atenção; equidade e sabedoria prática. Sachs (1999, citado em Day, 2001), relembra os cinco fundamentos de uma abordagem pró-ativa e responsável do profissionalismo baseados na escola: aprendizagem; participação; colaboração; cooperação e ativismo. Ambicionei e ambiciono ter e manter todas as virtudes enunciadas anteriormente e espero aperfeiçoar cada uma delas todos os dias.

Todas confluem para um mesmo fim, valorizar o professor enquanto profissional agente de mudança qualitativa na Educação, originando assim mudanças significativas no sistema educativo enquanto organização educativa.

Foi nesta abordagem multifacetada que entendi que devia aceitar o convite para delegada de francês em 2000-2001, no ano seguinte fui eleita para o cargo de coordenadora de Departamento de Línguas e para total surpresa, no dia da minha “estreia” no Conselho Pedagógico, fui eleita Presidente do Conselho Pedagógico.

Foram muitos os medos pelo peso da responsabilidade que nos inundam quando estamos diante do desconhecido. Fase de “diversificação” da minha vida profissional, tal como refere Huberman (2007), em que assumi que tinha algo a acrescentar, sentia que havia um enorme trabalho a realizar, tal como refere Bolívar (2012) “as *organizações que aprendem* são aquelas que abraçam a mudança, a renovação de dentro para fora” (p. 29).

No meu percurso de coordenação de departamento, onde a minha liderança foi assumindo vertentes diferentes de acordo com a especificidade exigidas pelos órgãos de gestão, senti inúmeras vezes que me faltava formação adequada para o desempenho exigido de certas funções e que mesmo ao fazer formação contínua especializada no âmbito das línguas, nem sempre esta se ajustava às reais necessidades sentidas. As respostas encontradas emergiam da minha sensibilidade aos contextos apresentados e à reflexão que foi solidificando saberes fortalecendo as nossas balizas de ação.

Desde muito cedo, centrava parte das minhas preocupações no facto de muitos dos professores realizarem formação creditada apenas para obter os seus créditos, sem qualquer preocupação quanto à utilidade das aprendizagens realizadas. Este aspeto com contornos insólitos era para mim incompreensível e levantava-me duas grandes interrogações: - Por que razão eram gastos verbas tão avultadas na formação contínua

de forma tão leviana; ou ainda: - que sistema de avaliação dos docentes era este que valorizava em primeira mão os créditos obtidos pelo formando para comprovar a sua transição a um novo escalão da carreira em detrimento da qualidade da formação para a progressão do docente? A não valorização da formação e a sua banalização criaram profundos desequilíbrios nas escolas perdendo-se assim, grandes oportunidades na valorização de todo o seu potencial educacional.

Defendi muitas vezes em Departamento e no Conselho Pedagógico que as formações dos docentes deviam ser enriquecidas pela partilha de conhecimentos e de experiências no “habitat” escolar, a formação entre pares é do meu ponto de vista uma mais-valia grandiosa que pode revitalizar toda a cultura de aprendizagem de uma escola. Transmitir e partilhar boas práticas, ouvir experiências menos boas pode unir-nos nas dificuldades resolvendo muitas vezes angústias pessoais que colocadas de forma coletiva são apropriadas individualmente pelos docentes.

Neste sentido, o trabalho colaborativo desenvolve novas aprendizagens, com a (re) construção do conhecimento prático e teórico reforçam-se laços afetivos entre colegas ou desencadeiam-se conflitos que são muitas vezes também fontes de verdadeiras aprendizagens. A minha atuação global passa por entender estes laços como uma oportunidade de aprender e de favorecer o desenvolvimento educativo das escolas, “constitui um elemento necessário à mudança organizativa e, consequentemente, um instrumento essencial para a transformação das estruturas educativas” (Jares, 2002, p. 82).

1.6. Um fortalecimento pessoal e profissional

Os anos letivos de 2001/02 e 2002/03 foram um desafio marcante na minha carreira. No primeiro ano fui eleita coordenadora de departamento de línguas e ao chegar ao meu primeiro conselho pedagógico fui eleita presidente do mesmo.

De repente, a professora de línguas tinha nas mãos os destinos pedagógicos do Agrupamento, com todas as implicações inerentes a um cargo desta natureza. Nesta fase iniciei as demandas ligadas aos vários cargos, todos foram desafiantes pela liderança necessária, havendo da minha parte, de uns cargos para os outros, grandes aprendizagens quer ao nível da gestão/acompanhamento do trabalho de grupo, quer ao nível da supervisão/controle do mesmo.

Seguiram-se momentos bons, outros menos bons, estes últimos, foram o estímulo necessário para querer evoluir mais, senti tal como refere Jares (2002), a escola enquanto organização é “palco” de muitos conflitos, o autor apresenta uma visão otimista do conflito, entendendo-o como alavanca necessária para a mudança, donde, considera que a escola é espaço de conflitos, quer pela vertente organizativa, quer pela relação entre as

escolas e as finalidades educativas da sociedade, quer ainda, pelo fato de ser “caixa de ressonância da conflitualidade social” (p. 75).

Nessa altura, compreendi que a existência de poder ou poderes pressupõe persistência de ideias, opiniões e ações que também criam uma dinâmica de conflito que favorece o encontro de novas oportunidades do desenvolvimento educativo das escolas. Aos poucos fui entendendo o conflito como sendo natural e inerente ao tipo de organização escolar, permitindo a procura de estratégias que podem transformar-se em soluções. Por outro lado, Guerra (2001) refere que “os conflitos promovem a autoavaliação e constituem desafios à sabedoria convencional e às teorias em voga. A ausência de conflitos provoca, frequentemente a passividade e conformismo” (p. 181).

Ainda, numa fase inicial de organização do conselho pedagógico, tudo se transformava em dificuldade, um simples arrufo entre colegas era, por vezes, o suficiente para pôr em causa uma proposta que bem analisada até se afigurava como sendo muito válida. Neste domínio das relações, avançou a minha diplomacia, dimensão desde sempre existente na minha personalidade, embora reconheça que foi muito aperfeiçoada.

Gradualmente, conversando com um, depois com outro, mostrando com convicção outras perspetivas, lá conseguia seguir os meus intentos. Tudo se complicava mais um pouco quando estava em cima da mesa decisões que implicavam mudanças, tal como enuncia Whitaker (1999) as dinâmicas transformacionais das organizações surgem muitas vezes após muita resistência à mudança, facto normal atendendo às características do ser humano que gosta de manter as suas “zonas de conforto” para não se sentir ameaçado pelas relações que ocorrem no espaço em que se movimenta. Aos poucos mudaram-se algumas rotinas confortáveis, nomeadamente, na constituição dos grupos de trabalho do conselho pedagógico, estes eram inicialmente inexistentes, havendo apenas o da avaliação dos docentes.

Esta necessidade de mudança coincidia com as novas orientações da Tutela, no que respeita à implementação do Projeto de *Gestão Flexível do Currículo*, em 2001-2002, estávamos diante de uma mudança de paradigma, tal como Roldão (1999) enunciou a propósito da mudança na escola: “*as grandes diferenças estão no que “entrou” na escola e no que se espera que dela “saía”*” (p. 62).

O objetivo visava promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular dando possibilidade a cada escola de, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar, no sentido de melhorar a eficácia das respostas aos problemas vivenciados.

Cabia então aos professores a árdua tarefa na estrutura e operacionalização do referido projeto. Participei em diversas formações neste âmbito, nomeadamente: “A

Flexibilidade Curricular em contexto de autonomia” sob orientação do formador João Carlos Vieira Casal; A *“Reorganização Curricular do Ensino Básico”* promovida pela Tutela e *“(Re)Organizar a Escola”*, VI encontro nacional do Secretariado Interassociações de Professores. Estas formações permitiram-me seguir uma linha de orientação quanto às mudanças a implementar; estas foram diversas e dentro de uma autonomia possível, foi exequível repensar questões quanto à estrutura curricular dos alunos, bem como inserir uma oferta curricular denominada de “Currículo Local”.

O trabalho ao nível do currículo estava assim iniciado. Passámos a diferenciar currículos, essencialmente para alunos com necessidades educativas especiais, nesta linha a Escola passou a ser mais “inclusiva”, tal como Sternberg (1999) ou Gardner (1996) apontavam para a diversidade das inteligências. De certa forma, foi dado aos professores uma possibilidade de autonomia curricular, esta abertura não foi devidamente aproveitada, verificou-se um grande contrassenso: por um lado, os professores desejavam a autonomia a todos os níveis, por outro, tiveram medo dela.

Poder-se-á dizer que autonomia implica responsabilidade e esta nem sempre tem sido assumida. É mais fácil exigir à Tutela que emane para fora uns normativos que todos seguirão à risca. Esta observação procede diretamente do que senti na prática, muitas vezes, ao propor alterações, rapidamente ouviam-se vozes de fundo, *“isso, não está escrito, temos de perguntar se é assim...”*. Sempre considerei que o grande desafio à mudança, diante de uma decisão autónoma, é sabermos assumir a nossa responsabilidade e responder por ela.

Acrescido ao leque de novidades, surgiam as áreas disciplinares não curriculares. A área de projeto visava potenciar uma diversificação de formas de aprendizagem, neste âmbito em parceria com uma outra docente realizámos os dois primeiros dossiês que orientavam esta nova área disciplinar. O estudo acompanhado procurava criar na escola e pela escola as oportunidades de aprendizagem de métodos de trabalho e a educação para a cidadania era um espaço aberto ao diálogo e ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos, no sentido de, desenvolver o exercício da cidadania.

Todo o processo de gestão e flexibilização do currículo foi vivido no agrupamento de forma intensa e até com muita controvérsia, penso que globalmente não ficou bem claro para todos que estávamos diante de um projeto coletivo que pressupunha a desconstrução de muitas práticas existentes na escola, momentos de reflexão sobre opções a seguir. Todavia, talvez tenham sido dos poucos momentos, em que senti, embora de forma imposta pelo cumprimento da legislação, um esboço do pensar a escola alargado aos vários intervenientes educativos.

Nesta fase, sobressaiu a cultura de escola em que grupos específicos de professores desenvolveram um trabalho colaborativo para dar resposta aos problemas

diagnosticados, nascendo assim, um desenvolvimento organizacional interno que pouco a pouco reforçava a nossa identidade. Além disso, é importante reconhecer e valorizar todo o trabalho colaborativo desenvolvido pelos profissionais, na opinião de autores, como por exemplo Fullan e Hargreaves (2001), a diversidade de opiniões, acaba por ser uma excelente estratégia para tentar solucionar problemas, (por mais difíceis que sejam), a interação de ideias permite apresentar a solução mais adequada, ou então, fundir várias pontes de vista e encontrar a resolução mais pertinente.

Seguia-se o ano letivo de 2002/2003, já com um novo Conselho Executivo, iniciei novas experiências, tais como, realização de um novo projeto educativo, com um novo grupo de trabalho e com a participação do representante dos encarregados de educação. Orientei todas as fases inerentes ao mesmo, falei apenas da primeira, não cabendo aqui o explicar de todas elas.

A realização do *Dia D*, um dia sem aulas para reflexão de toda a comunidade educativa sobre a escola que tínhamos e a escola que queríamos foi extremamente interessante e permitiu o envolvimento de todos os atores educativos que participaram em grupos de trabalho, com pequenos debates orientados, dando abertura para todos os desabafos possíveis. Para que a informação fosse o mais completa possível, foram realizados inquéritos aos alunos tendo sido estes adaptados à faixa etária dos mesmos. Todos os dados recolhidos foram lançados informaticamente e divulgados à comunidade educativa, tratou-se do ponto de partida para a feitura do projeto educativo.

No âmbito da comissão de formação do conselho pedagógico, participei nas reuniões do Centro de Formação Gil Vicente, onde representei os interesses da escola, tanto ao nível do pessoal docente como ao nível do pessoal não docente, divulguei sempre atempadamente toda a informação obtida e procedi à recolha da informação necessária.

Durante muitos anos, a formação contínua não foi considerada o pilar, a sustentação que atualiza os conhecimentos necessários para continuarmos a desenvolver boas práticas, pelo contrário, ela foi frequentemente apenas “os créditos” necessários para progredir na carreira.

De igual forma, muitos dos centros de formação foram pouco ambiciosos nos seus objetivos, limitando-se a oferecer formações completamente estereotipadas. No entanto, segundo Nóvoa (1992, p. 67) " a formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores". Acredito profundamente que a solução para grande parte dos nossos problemas em Educação passa pela qualidade da Formação que recebemos ao longo da vida, bem como pela capacidade de partilha entre docentes, no

sentido de, crescermos juntos e de encontrarmos as soluções para os nossos problemas no espaço escolar.

Continuando a minha caminhada em prol de uma educação melhor, em maio de 2002, a escola foi convidada pelo Formador José Manuel de Lemos Diogo a participar numa formação ao nível da gestão pedagógica. A ação intitulava-se: “ *A Melhoria da Qualidade na Escola: um projeto de trabalho em equipa*”, uma oficina de formação sobre *Autorregulação e Pilotagem das Escolas*. Voluntariei-me para participar nesta formação por considerar ser urgente trabalhar e sensibilizar outros atores educacionais para a importância da melhoria da qualidade, da promoção de uma cultura de sucesso e da procura de soluções pertinentes para dar resposta às necessidades sentidas na escola.

Particpei na elaboração do trabalho, onde se lançou os primeiros alicerces para um projeto de escola que viria a concretizar-se no ano seguinte. Os seus grandes objetivos eram: a) promover melhorias nos resultados académicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; b) desenvolver métodos de trabalho e pesquisa com auxílio das novas tecnologias.

Posteriormente participei na elaboração do Projeto de Escola: “*Inovar Educando, Educar Inovando* ” para candidatura ao Instituto de Inovação Educacional. Este foi aprovado pelo Conselho Pedagógico e passou a fazer parte do Enriquecimento Curricular dos nossos alunos. Fui coordenadora do mesmo durante o seu primeiro ano de implementação. Desta forma, colaborei para que a escola passasse a ter um *curriculum local próprio*, pensado em função da especificidade da escola, dos alunos que a frequentam e do próprio meio envolvente.

De facto, a experiência ao longo de dois anos como Presidente do Conselho Pedagógico em todos os grupos de trabalho foi muito dura na diversidade de trabalho em que estava envolvida, embora fosse extremamente gratificante para o meu crescimento pessoal e profissional. As aprendizagens foram tantas e tão diversas, permitiram-me participar de forma ativa e plena em toda a vida da comunidade escolar, procurando sempre uma grande abertura ao diálogo para atingir ou aproximar-nos do nosso objetivo: construir uma escola melhor.

Para além das funções anteriormente expostas, também integrei o grupo de trabalho do Secretariado de Provas de Aferição, de Exames Nacionais de 9º ano e de Equivalência à Disciplina. Desempenhei sempre as minhas funções com responsabilidade, no sentido de agilizar processos e organizar toda a logística necessária para a operacionalização de todas as normas emanadas do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), para que tudo decorresse na normalidade. Neste domínio, as aprendizagens são especialmente burocráticas e por vezes fastidiosas, são

procedimentos que requerem o cumprimento integral dos normativos para não pôr em causa a operacionalização dos exames.

No ano 2008-2009, fiz parte do Conselho Geral Transitório e fui eleita vice-presidente do referido órgão de gestão e presidente da comissão permanente. Enquanto elemento deste órgão, estive presente em todos os trabalhos efetuados. Como presidente da comissão, convoquei, planeei, organizei, procurei sempre, enriquecer o trabalho da comissão e cumprir com as tarefas propostas que foram muito diversificadas: análise do plano anual de atividades; apreciação dos relatórios periódicos de execução do mesmo; realização da documentação necessária para a eleição do Diretor; análise do plano de intervenção; realização da entrevista individual e do relatório de avaliação do candidato ao cargo de Diretor. Integrei, igualmente a comissão para a elaboração do regulamento interno.

A experiência de trabalho neste órgão colegial foi extremamente enriquecedora, em termos pessoais, aprendi imenso com o apoio fabuloso do grupo de trabalho que foi muito empenhado e muito responsável. Criámos uma dinâmica de trabalho excelente, mérito de todos os seus elementos. Tal como preconizado por Harris e Anthony (2001) que reconhecem que o facto de existir interação entre os diferentes profissionais com base em trabalho levado a cabo de forma partilhada acaba por conduzir ao seu desenvolvimento profissional.

Em julho de 2009, fui convidada pela Diretora a integrar a sua equipa da gestão, iniciei uma nova caminhada enquanto adjunta da direção. Novos conhecimentos se afiguravam como necessários. Entre as várias atribuições que me foram dadas, destaco a coordenação/supervisão administrativa do 1.º ciclo, fiquei surpreendida atendendo a que a minha formação era 3.º ciclo e secundário. A justificação para tal opção não deixou de ser curiosa e pertinente, a Diretora pretendia uma nova abordagem de gestão, sem os habituais “vícios” instalados, partindo essencialmente do bom senso para criar novas dinâmicas organizacionais. Esta tarefa foi difícil, atendendo à resistência instalada e ao facto de não receberem de bom agrado uma colega que não era professora titular do 1º ciclo.

Nesta perspetiva, Fink (citado em Whitaker, 1999, p. 79) acrescentou que toda e qualquer mudança substancial nas nossas vidas passaria por um conjunto de fases reativas. São elas, *o choque; a negação; o reconhecimento e a adaptação*, ou ainda, a clara convicção que toda e qualquer mudança envolve riscos na transição do conhecido para o desconhecido, lembrando agora, as conhecidas “zonas de incerteza” de Schön (1971, citado em Whitaker, 1999, p. 82). Tenho a plena convicção que as professoras titulares passaram exatamente por cada uma das referidas fases: “*choque*” por contestarem a ausência de um representante de 1.º ciclo na direção; “*negação*” pela

resistência às novas medidas implementadas; “reconhecimento” feito a partir da evidência/eficácia da medida propostas e “adaptação” conseguida pela conquista das boas relações, na confiança instalada através de um reconhecimento ao nível da melhoria organizacional das cinco escolas do 1.º ciclo.

Depois de todas as resistências, foi necessário refletir e avançar para um outro conceito de escola, aqui refiro-me a escola isolada fisicamente do 1.º ciclo e insistir no conceito de Agrupamento de escolas em que juntas formam uma organização aprendente, sendo esta uma organização pensada enquanto sistema organizacional, reconhecendo as pessoas como força ativa e determinante, capazes de criar, de partilhar visões quanto ao desenvolvimento das aprendizagens.

De realçar, que no meu desempenho como supervisora, defendo, tal como Vasconcelos (2007) que supervisionar significa trabalhar com os colegas para os ajudar a evoluir tendo por objetivo “ver como as pessoas se sentem” e não apenas “ver o que as pessoas fazem” (Vasconcelos, 2007, p. 10). Trata-se de aplicar o conceito de «*scaffolding*», comparando a supervisão como um processo de colocação de andaimes (designado por «andaimação») numa construção. Este conceito preconiza que o apoio prestado aos indivíduos diminua progressivamente em função do grau de autonomia dos mesmos, ou seja, pretende-se que o professor vá construindo o seu próprio conhecimento.

Contudo, Fullan e Hargreaves (2001) também alertam para a existência de uma colegialidade artificial entre alguns docentes, essencialmente quando os professores trabalham de forma colaborativa a pedido do órgão de gestão, as tarefas são inúmeras, havendo necessidade partilhá-las por diversos grupos, neste sentido estamos diante de um trabalho colaborativo por imposição, mesmo se é feito com grande simpatia.

Outros “choques” existiram e devo confessar que fazer parte do Conselho Administrativo como vice presidente foi um deles. Como profissional das letras, desconhecendo por completo esta área administrativa, foi necessário mergulhar novamente em novas águas, na procura de novas aprendizagens que se afiguraram como urgentes e difíceis.

Em fevereiro de 2013, a Diretora reforma-se e foi nomeada pelo Diretor Regional de Educação uma CAP (Comissão Administrativa Provisória), permanecendo a equipa anterior, onde passei de adjunta a vogal do referido órgão. Iniciavam-se assim novos tempos conturbados devido aos inúmeros compromissos assumidos e aos novos desafios que surgiam – Avaliação Externa e entrada para o programa TEIP3 (Território Educativo de Intervenção Prioritária 3).

Neste âmbito, considero que a grande aprendizagem foi, essencialmente ao nível das relações humanas. Crescemos como pessoas e como profissionais com aquilo que

aprendemos com os outros, com as experiências boas ou más, com tudo o que nos rodeia. Tal como Ferrarotti (1988) refere “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos; portanto a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (p. 26).

De igual forma, segundo Tardif (2002) os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas quotidianas. Considero que a riqueza da profissão, está em ter a capacidade de envolver o ser aprendente com as várias dimensões do saber, o saber adquirido, o saber vivido e o saber do momento, em que se pronuncia o “verbo” certo ou se silencia a palavra que fica mais bela e intensa se não for dita.

Em forma de síntese, devo afirmar que parte das minhas intensas vivências profissionais, foram muito diversificadas, ainda hoje, é difícil discernir onde começa a professora sem cargos e a professora com cargos, foram uma constante ao longo dos anos, diante da autorreflexão biográfica apresentada, posso proferir que me sinto parte integrante de uma organização aprendente pela qual respondo, tanto na primeira pessoa, como pelo coletivo.

Procuro ser uma professora reflexiva, interiorizando as três atitudes que Dewey (1993) considera fundamentais durante a ação reflexiva – mentalidade aberta, responsabilidade e honestidade – cada uma delas enuncia características essenciais na minha procura da melhoria, como pessoa e como profissional, para que este processo seja efetivamente verdadeiro, deverá ocorrer pela formação contínua do docente.

Defendo a valorização das aprendizagens em contexto, no ajustamento das mesmas à realidade de cada escola, de forma a responder às verdadeiras necessidades dos professores, transformando o trabalho diário em atividades formativas. De igual forma, a formação contínua em contexto reúne um conjunto de características que potencializa a resolução e promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da organização da Escola.

Finalizo a minha autorreflexão, realçando tal como Schön (1992) que efetuei uma “reflexão na e sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação”, e com ela tenho progredido no meu desenvolvimento pessoal e profissional, reforçando o meu conhecimento, quer nas minhas assumidas fragilidades, quer nas minhas potencialidades enquanto aluna/professora/ coordenadora /supervisor/gestora/ e colega.

Olhando para a direita e para a esquerda,
e de vez em quando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
(Pessoa, 1984, p. 22)

2. Situação Problema

“ O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação.”

Sousa (2005, p.45)

Entendendo a Educação e a Escola onde leciono como os cenários que dão vida ao meu projeto de investigação, a minha intervenção neste palco educativo, partiu em primeiro lugar de uma breve retrospectiva autobiográfica, nela recordei e recuperei dados que ao longo do meu percurso de vida, direta ou indiretamente contribuíram para a construção do meu percurso profissional. Na verdade, tal como refere (Josso, citado em Nóvoa, 1988), perspetivei o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que eu tenho hoje.

Questionamentos e preocupações encaminham-me para uma enorme vontade de desenvolver uma atitude reflexiva, em que através da investigação-ação encontrarei certamente inúmeras respostas. Parto, de uma realidade concreta, o agrupamento de escolas ao qual pertenço, local onde nos últimos catorze anos se tem avivado um leque variadíssimo de questões ligadas à formação de professores.

2.1. Identificação e definição do problema

Ao longo dos anos, tenho partilhado opiniões com outros docentes quer formalmente, quer informalmente e tenho verificado pessoalmente que a formação contínua reveste-se de um enorme potencial educativo na evolução das ciências da educação, nomeadamente, na valorização do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, com implicações diretas nas aprendizagens individuais, coletivas e organizacionais que contribuem para a tão procurada melhoria das aprendizagens dos alunos.

A situação problema relaciona-se diretamente com o seguinte tema: **“formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais.”**

A identificação do problema é o ponto de partida de qualquer investigação, deve estruturar-se por várias fases e cada uma delas depende da antecedente, dando início na formulação do problema (aos sub-problemas que estão na sua dependência quanto à sua resolução) a uma investigação por objetivos que procurará resposta(s) para a resolução do mesmo.

Assim, a formulação do problema é a seguinte: **Que formação contínua em contexto proporcionar aos docentes, promotora de aprendizagens (pessoais,**

profissionais, organizacionais) e da melhoria dos resultados escolares num Agrupamento de Escolas?

Desta forma, justifica-se apresentar algumas reflexões (grande parte referidas na autorreflexão biográfica) que deram origem ao problema acima enunciado, atendendo ao facto das mesmas terem surgido em momentos diferenciados da minha carreira.

Tal como Guerra (2011) referiu quando se é professor, é-se professor para sempre. É como um médico, que continua a formar-se mesmo depois de ter saído da faculdade, porque os seus conhecimentos ficam antiquados no mesmo dia em que começa a exercer a profissão, porque os conhecimentos avançam, as pessoas mudam, os contextos são diferentes.

Esta dimensão do “saber” incompleto, desatualizado ou desadequado às circunstâncias dos tempos e distante por vezes, da nossa missão mais importante que é ensinar os nossos alunos, levou-me a ter durante todo o meu percurso profissional uma convicção que mantenho com total atualidade. A profissão de professor é muito exigente para o profissional que ama a sua profissão e que considera, tal como Guerra (2005),

os alunos são não só os materiais mais excelsos e delicados, como são também os mais difíceis, porque o contacto com eles não obedece a leis. Se um arquitecto coloca os tijolos de uma determinada forma e eles caem significa que foram mal colocados - porque obedecem a leis próprias. Às pessoas não se pode aplicar essas leis. Uma determinada abordagem pode produzir hoje uma reacção e no dia seguinte não ter o mesmo efeito. Além disso, essa mesma abordagem pode ter uma determinada repercussão numa pessoa e ser contrária noutra. Por outro lado, a prática educativa é muito complexa porque possui um carácter paradoxal. Holderlin dizia que? Os educadores formam os seus educandos como os oceanos formam os continentes: retirando-se? Para que o continente emerga, as águas devem retroceder. O desafio consiste em dar aos alunos o seu próprio espaço, para que estes possam pensar por si próprios, procurar os seus próprios valores, acreditar neles e saber actuar autonomamente. (p. 35)

Nesta perspetiva, partilho inteiramente da opinião de Nóvoa (2009) sobre as quatro lições relacionadas com os ingredientes essenciais para a formação dos professores, 1- deve partir de situações concretas, de problemas escolares; 2- o conhecimento deve ir para além da “teoria” e da “prática”; 3- o conhecimento pertinente está em constante reelaboração; 4- a formação de professores deve ser concebida num contexto de responsabilidade profissional.

Estas referências reforçam que é necessário estar atentos às mudanças educacionais que por sua vez deverão implicar mudanças nas aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais dos professores, entendendo a inovação como um elemento crucial para o processo de formação dos docentes.

Da mesma forma, o professor não existe isoladamente, existe numa organização que é a escola e que à semelhança de outras organizações, desenvolve relações sistémicas que dão origem à existência de culturas e subculturas que coexistem no

mesmo espaço criando dinâmicas organizacionais que são facilitadoras ou não de novas aprendizagens dos seus profissionais.

Neste âmbito, torna-se necessário desenvolver todo um trabalho de formação dos seus profissionais, no sentido de, mobilizar grupos e subgrupos escolares para novas abordagens relacionadas com a rentabilização de tarefas, encontros formais e formações para a dimensão do trabalho colaborativo e reflexivo que bem conduzido pode desenvolver novas aptidões e conhecimentos para a resolução dos problemas que surgem no quotidiano escolar.

Importa referir uma outra dificuldade que tem existido numa perspetiva diacrónica na carreira docente e que influiu diretamente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, reportamo-nos ao peso dos normativos sobre a formação contínua dos professores e das suas implicações em termos profissionais.

Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 ao mais recente Decreto-Lei n.º 18/2011, foram emanados pela tutela pelo menos dez decretos-lei em vinte cinco anos, o que revela o peso legislativo com vista à regularização de procedimentos num domínio como o da formação.

Se por um lado podemos reconhecer nos vários decretos um enaltecer da importância da formação docente, perfeitamente legitimado, a sua operacionalização não deixou de ser controversa, cabendo ainda hoje muita discussão sobre alguns aspetos globais da formação contínua como:

- Devemos atender às necessidades objetivas de formação (dimensão da creditação e progressão na carreira), ou devemos antes privilegiar as necessidades mais subjetivas (dimensão do crescimento pessoal)?
- A formação contínua deve ser enquadrada no desenvolvimento de um projeto individual ou centrada na escola?
- Devemos defender a melhoria de condições dos CFAE's (Centros de Formação das Associações de Escolas) ou repensar estes organismos para a emergência de outras entidades?
- Não será também oportuno criar outras redes de formação, nacionais, europeias, internacionais que nos permitam desenvolver uma partilha de experiências e saberes à escala global?

Estas são algumas questões às quais não é possível uma resposta pronta e fechada, cada uma delas teria espaço para novas investigações, certamente muito pertinentes e atuais quanto à temática referida.

Não sendo possível desenvolver todas, optámos por situar a problemática deste projeto no âmbito da segunda questão, e de acordo como Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro que reforça a importância da formação contínua de professores em contexto,

apresentando a seguinte orientação: “a organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (artigo 18.º do DL 18/2011)

Nesta perspetiva, várias são as observações pertinentes para procurar a solução de problemas diagnosticados na escola, junto dos seus profissionais, nomeadamente:

- as ofertas de ações de formação dos CFAE's nem sempre se direcionam para as verdadeiras necessidades de formação dos professores, havendo por vezes, o recurso à formação apenas para efeitos de obtenção de crédito, para não inviabilizar a progressão na carreira;
- a falta de aplicabilidade dos conhecimentos obtidos nas ações de formação contínua na prática diária letiva e não letiva dos professores;
- a falta de articulação/monitorização/avaliação de um documento interno do agrupamento - o plano de formação - com vista à resolução das necessidades de formação previamente diagnosticadas;
- a falta de trabalho inter pares/entre pares nos docentes, o isolamento e o sectorismo não beneficiam as aprendizagens colaborativas;
- o pouco reconhecimento pelos atores educativos que existe na escola uma cultura organizacional que se deve adaptar aos novos tempos e às novas necessidades;
- algumas respostas educativas encontradas para os problemas da escola nem sempre têm sido respostas duradoiras que possibilitem a tão desejada sustentabilidade escolar.

Toda esta contextualização problemática apresentada esteve presente nos seus pressupostos teóricos que deram origem ao projeto de investigação-ação que procurará solucionar problemas diagnosticados ao nível da formação contínua de professores. Também procurará ligar as três dimensões da formação, a pessoal, a profissional e a organizacional, de forma a, assegurar que a “capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias e práticas) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores atuais confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural” (Alonso, 2003, p. 173).

Neste sentido, torna-se determinante definir quais são as necessidades de formação contínua de professores; definir que tipo de abordagem ao nível da formação se adequa mais aos docentes do agrupamento e de que forma podemos estar a construir aprendizagens organizacionais duradoiras que elevem o agrupamento a melhores desempenhos dos professores e dos seus alunos.

2.2. Justificação da escolha

A justificação para a escolha do problema acima referido, subdivide-se em várias subjustificações que se ligam diretamente à minha autorreflexão biográfica e às várias dimensões do ser professor. Para cada uma delas existem um conjunto de razões que sustentam este projeto.

Enquanto docente formanda, inúmeras questões foram surgindo ao longo da minha carreira, muitos foram os factos observados, dando origem a reflexões que me desassossegavam. Estas tornaram-se mais pertinentes quando efetuei o primeiro ano do Mestrado de Ciências da Educação, na especialidade de supervisão pedagógica e formação de professores sobre Modelos e Práticas de Formação de Professores. Esta formação permitiu-me uma reflexão mais cuidada a partir de uma retrospectiva autorreflexiva no tempo, aliada à aquisição de novos conhecimentos sobre o desenvolvimento do professor, a construção da sua profissionalidade, a sua identidade profissional e os modelos de formação.

Enquanto professora de línguas, considero a formação contínua uma necessidade absoluta para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e nem sempre a formação oferecida tem correspondido às reais necessidades dos docentes, logo, é necessário adaptarmo-nos aos contextos escolares e rentabilizar tempo e esforço no sentido de desenvolver nas escolas as formações em falta.

Neste contexto, considera-se relevante realizar um enquadramento do meio em que o professor se insere, das partilhas e cruzamentos de saberes que advêm do conhecimento senso comum e científico; da articulação do conhecimento científico e do professor como investigador, salientando a metodologia em que assenta o trabalho de investigação do docente, para posteriormente lançar um olhar crítico sobre o impacto da investigação na ação do professor e o futuro da formação dos professores.

Para isso, dever-se-á valorizar as experiências, a dimensão prática, os vários tipos de saberes numa dimensão relacional que possibilite o crescimento profissional dos professores no seu próprio contexto de trabalho.

Enquanto professora coordenadora, preocupam-me vários aspetos como, desenvolver um trabalho entrecruzado para potenciar aprendizagens que mais facilmente se transformarão em partilhas de boas ou más práticas que podem a partir de um trabalho colaborativo desenvolver ações que dinamizarão melhor a sala de aula e a escola.

Os atuais tempos difíceis da Educação, remetem-nos para uma necessária e urgente reflexão conjunta, isto é, é imprescindível uma mudança de mentalidades para que todos os atores educativos, particularmente, os docentes entendam a premência em

desenvolver uma atitude mais reflexiva face ao trabalho que desenvolvem, incentivando a investigação de forma a encontrarmos juntos as respostas às perguntas que formulamos.

Enquanto vogal da Comissão Administrativa Provisória, defendo que é necessário entender a escola como um Todo, onde a formação contínua entre pares possa possibilitar ainda a criação de uma aprendizagem organizacional que terá repercussões globais ao nível da comunidade aprendente, dando origem à melhoria dos resultados escolares; ao desenvolvimento de processos e práticas concretas de aprendizagens organizacionais e ao incremento de lideranças adequadas aos objetivos a alcançar.

De igual forma, deverão ser equacionadas qual o papel a desempenhar das lideranças numa perspetiva organizacional.

Considerando a emergência de novas conceções sobre a prática docente, pondo em evidência o professor que deve ser reflexivo, sabendo exatamente donde parte e para onde vai, podemos dizer que, estamos perante uma mudança de paradigma no processo de formação do professor que requer um novo tipo de metodologia.

A metodologia investigação-ação pressupõe um conjunto de procedimentos científicos que permitam aos investigadores não só apreenderem e compreenderem a prática reflexiva, como construí-la em processo.

Optou-se pela investigação-ação, por ser o método que melhor se adequa à complexidade da realidade, bem como às diversas variáveis que interferem espontaneamente no estudo, donde é importante efetuar um uso das informações recolhidas de forma cautelosa, para não pôr em causa o rigor dos resultados.

A investigação-ação é um tipo de pesquisa que possibilita a introdução de melhorias na prática dos profissionais pelo facto de implicar uma intervenção concreta, neste caso, especificamente na educação. Como sabemos, o sucesso deste tipo de pesquisa é alcançável quando os intervenientes estão abertos à mudança de práticas e comportamentos no seu ambiente de trabalho. Para isso, foi necessário todo um trabalho de envolvimento junto dos professores para que efetivamente surgisse uma necessidade, à qual juntos podíamos dar uma resposta que ajudaria a incutir alguma mudança nos processos de aprendizagem dos professores.

No caso presente, todo o trabalho de investigação decorreu no ambiente de trabalho da investigadora, no agrupamento onde é professora e atualmente também vogal da Comissão Administrativa Provisória. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), trata-se de “um tipo de investigação aplicada, no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação e, nesta medida, ela irá, por certo, refletir os próprios valores sempre na observância da honestidade e do rigor do relato das informações recolhidas junto de todos os envolvidos” (pp. 293-294).

Também Serrano (1999),

entende que estamos perante uma investigação mais aberta, flexível e participativa, exequível para qualquer profissional e sobretudo comprometida com resolução de problemas práticos” (...). É ainda a forma mais correta de tornar possível o encontro harmonioso entre a teoria e a prática. Neste sentido, a teoria não se apresenta como um elemento separado, regulador da ação mas sim como um elemento que ‘orienta e anima a prática na dinâmica da ação reflexão’. (p. 77)

A investigação-ação ao ser realizada na escola, permite incorporar a investigação educativa na prática escolar e unir investigação e docência num laço que se estabelece entre o investigador e os docentes. Este laço é ainda reforçado quando os professores/investigadores verificam que a resolução dos problemas do quotidiano, passam a ser, segundo Serrano (1999), o seu objeto de investigação os problemas e as preocupações dos professores que se interessam por estudar as situações concretas e as condições em que tais problemas acontecem.

É, portanto um método contínuo, que pode ser aplicado ao longo do tempo. Bogdan e Biklen (1994) caracterizam-na como sendo uma metodologia que se desenvolve por etapas, em espiral em que cada uma depende sempre da etapa anterior.

Para a recolha de todos os dados de investigação, foi solicitado autorização formal aos órgãos de gestão, como comprova o Anexo 1.

Para isso, optou-se por realizar um estudo empírico que facultasse dados que validassem duas abordagens distintas. A abordagem qualitativa- interpretativa é apresentada de forma constante em todas as análises realizadas, efetuando sempre que oportuno, uma leitura comparativa dos dados recolhido. A abordagem quantitativa é apresentada apenas numa fase inicial da investigação para melhor clarificação dos elementos recolhidos. Com as duas abordagens pretendeu-se possibilitar uma visão mais real e completa da informação recolhida para posterior fundamentação para a operacionalização do projeto-ação. Estes dois tipos de métodos não são incompatíveis⁶, mas, como afirma Shulman (1981), constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que será o mais estimulante campo da investigação aplicado ao estudo da educação.

Para possibilitar uma leitura mais imediata dos vários momentos da investigação, foram definidas três fases de trabalho que passamos a apresentar para melhor clarificação dos vários momentos de investigação com análise dos dados recolhidos, procurando simultaneamente, responder às questões de investigação subjacentes ao problema acima enunciado.

⁶ Quantitativo-Qualitativo: dicotomia ou *continuum*, os investigadores posicionam-se face a este tipo de relação de modo bastante diferente. Uns tomam partido de uma distinção dicotómica com base em fundamentos epistemológicos e filosóficos; outros optam pela tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo. É nesta última postura que nos inscrevemos para a realização do nosso trabalho.

Assim, iniciou-se, a **Fase 1- Recolha de informação (referencial do agrupamento delimitado no tempo)**, para esta fase:

- Recolheram-se documentos, como, o Plano de Formação, 2009-2011 e o Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento- maio de 2012;
- Efetuou-se um levantamento das ações (a)creditadas realizadas pelos docentes do agrupamento entre os anos de 2009-2011 e sobre estas, realizou-se um levantamento das ações efetuadas dentro e fora do âmbito disciplinar;
- Realizaram-se quatro entrevistas a docentes para obter informação que sustentassem as questões de investigação do trabalho.

A partir das recolhas necessárias, avançou-se para a **Fase 2- Tratamento dos dados recolhidos (referencial do agrupamento delimitado no tempo)**.

Optou-se por efetuar uma análise de conteúdo, com a intenção de analisar os documentos acima referidos. Para isso, aplicou-se o método de análise de conteúdo definido por Bardin (2011) como um método de investigação especificamente desenvolvido para investigar uma série de problemas em que o conteúdo da comunicação serve como base de inferência, explicação e interpretação dos dados. Uma metodologia que procura essencialmente saber *quem diz o quê, a quem, como e porquê?* De acordo com Bardin (2011), a exploração dos documentos foi feita a partir de uma categorização (também designada por *codificação* por alguns autores) dos dados recolhidos, depois transformados em unidades que se agrupam em categorias possuidoras de características pertinentes para o conteúdo.

Procedeu-se então, à análise de conteúdo sobre o Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento relativo a maio de 2012 (Apêndice C). A análise foi organizada tendo em conta a estrutura do mesmo, para isso, definiram-se: temas abordados no texto, categorias presentes e verificação das unidades de conteúdo e de registo.

Na perspetiva da formação contínua dos docentes do agrupamento, as categorias encontradas foram: 1- Reconhecimento da comunidade; 2- Planeamento e articulação; 3- Práticas de ensino e 4- Gestão. O relatório de avaliação refere como sendo positivas estas quatro categorias no domínio da formação, considerando, que existe um reconhecimento externo quanto ao facto do agrupamento acolher investigadores para realizarem os seus trabalhos académicos; reconhece a existência de um trabalho colaborativo nos departamentos/grupos e estruturas educativas e por último apresenta a formação contínua como sendo uma área prioritária do projeto educativo do agrupamento.

De seguida, analisou-se o plano de formação do agrupamento relativo aos anos de 2009-2011, documento constituído a partir do levantamento de necessidades de formação para o pessoal docente e não docente do agrupamento. Reportando-nos

apenas ao pessoal docente, a recolha das necessidades de formação foi efetuada nos departamentos curriculares, apresentadas em conselho pedagógico e posteriormente organizado num documento que apresenta as áreas de formação a desenvolver no agrupamento num período determinado. A sua estrutura obedece ao inscrito no Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho, que determina: a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objetivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar bem como o público-alvo a atingir.

Ainda relativamente ao plano anual de formação, importa ainda acrescentar que este documento interno do agrupamento carece de vários aspectos decorrentes da análise do documento realizada e de conversas informais com elementos do conselho pedagógico, reconhecendo que ao documento não é dada a sua devida importância. Facto confirmado quando se verifica a ausência por completo de qualquer relatório de avaliação do referido plano; ausência total de uma monitorização por parte da gestão; não definição de uma estratégia clara do agrupamento quanto à formação, na verdade, surge como um somatório das várias ações propostas pelos departamentos curriculares. Trata-se de um documento muito genérico, que não responde à especificidade do agrupamento a que se destina.

No entanto, importa relatar que apesar das fragilidades apresentadas, de forma explícita verificou-se entre 2009-2011 a operacionalização de muitas ações propostas pelos departamentos, alcançando assim, alguns objetivos preconizados no documento ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes do agrupamento.

Procedeu-se então, à análise de conteúdo, a partir do cruzamento de dados recolhidos no Plano de Formação 2009-2011 com o levantamento das ações realizadas pelos docentes do agrupamento no mesmo período. Criaram-se quadros que possibilitassem uma leitura cruzada, com categorias, subcategorias e três indicadores, nomeadamente: Indicador: A1 (N.º Ações de formação creditadas realizadas pelos docentes do agrupamento no âmbito do Plano de Formação; Indicador: A2 (Ações de formação creditadas realizadas pelos docentes do agrupamento referentes à sua área disciplinar); Indicador: A3 (N.º Ações de formação creditadas realizadas pelos docentes do agrupamento fora da sua área disciplinar) e Indicador: A4 (N.º Ações de formação creditadas realizadas pelos docentes do agrupamento fora da sua área disciplinar, no âmbito das TIC). Os referidos quadros figuram nos Apêndices A e B.

Para simplificar a leitura dos mesmos, passamos a apresentar em forma de síntese o Quadro 1 que traduz de forma quantitativa os apêndices A e B, possibilitando assim, uma leitura quantificada dos dados recolhidos.

Quadro 1. *Dados do Plano de Formação e das Ações Realizadas pelos Docentes*

N.º de professores do agrupamento (2009-2012)	N.º de Ações de formação creditadas realizadas entre 2009-2012	Indicador		N.º	%
153	213	A1	Ações de formação creditadas no âmbito do Plano de Formação	201	98,5%
		A2	Ações de formação creditadas referente à área disciplinar	79	37%
		A3	Ações de formação creditadas fora da área disciplinar	134	62,9%
		A4	Ações de formação creditadas fora da área disciplinar, no âmbito das TIC	96	45%

Esta análise de conteúdo permitiu realizar uma leitura qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos. Assim podemos observar que o número de ações efetuadas pelos docentes no período de 2009-2011 é significativo (213 ações), com 201 ações realizadas no âmbito do plano de formação.

Relativamente à observação feita anteriormente quanto ao facto *das ofertas de ações de formação dos CFAE's nem sempre se direccionam para as verdadeiras necessidades de formação dos professores, havendo por vezes o recurso à formação apenas para efeitos de obtenção de crédito, para não inviabilizar a progressão na carreira*, podemos inferir que, na verdade, o CFAE's ao qual o agrupamento reporta, respondeu de forma positiva às solicitações do agrupamento.

No entanto, verificou-se existir alguma distância numérica quanto ao número de ações realizadas no âmbito disciplinar (79 ações- 37%) e o número de ações fora do âmbito disciplinar (134 ações-62,9%). Desta constatação, julgamos poder inferir duas análises, a primeira prende-se com a confirmação anterior que alguns professores fazem ações no intuito de obter o seu crédito para progredir na carreira, a segunda dá-nos uma leitura diferente a partir do levantamento efetuado verificou-se que das 134 ações, 96

ações (46%) foram feitas no âmbito das novas tecnologias informação e comunicação e quadros interativos.

A justificação poderá estar na importância atribuída ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e aos espaços geográficos globais, que permitiram aumentar a interatividade entre as pessoas, passando do modelo comunicacional de um para todos em que a informação era transmitida de modo unidirecional para um modelo comunicacional de todos para todos.

Neste contexto o recurso às novas tecnologias, quer a nível de suporte no processo ensino - aprendizagem, quer como suporte à organização escolar, surge como uma ferramenta indispensável de trabalho e uma estratégia pedagógica, cabendo à escola selecionar as ferramentas mais adequadas para a ação educativa.

Na ótica do professor, elas são um meio para atingir um fim, ajudam a motivar os alunos para aprendizagens mais diversificadas e significativas, na perspetiva do aluno, a manipulação e construção do conhecimento é feita de uma forma diferente daquela que era utilizada por métodos tradicionais. Segundo alguns estudiosos destas matérias, os jovens de hoje nasceram com a presença de uma linguagem digital, estamos perante “vidas digitais” (Green & Hanon, 2007). Também Oblinger (2004) identificou esta geração como sendo os “always-on”, dado ao manuseamento constante de todo o tipo de tecnologias e às dependências acentuadas dos telemóveis.

Segundo Valente (2010), quando o aluno interage com o computador passando informação para a máquina estabelece-se um ciclo: descrição- execução- reflexão- depuração- descrição, que é o propulsor do processo de construção do conhecimento.

Contudo, o professor deve ter sempre presente que uma relação pedagógica não pode ficar refém das novas tecnologias. Estas devem ser vistas como uma ferramenta e não como suporte de vida escolar.

Após a leitura dos dados recolhidos ao nível do histórico do agrupamento (entre 2009-2011), tornou-se necessário balizar e verificar estes dados com perspetivas mais atuais, para isso, considerou-se pertinente a realização de três entrevistas a docentes do agrupamento e uma à presidente do mesmo. Este trabalho deu início à **Fase 3- Tratamento dos dados recolhidos a partir das entrevistas (perspetivas atuais dos docentes do agrupamento)**. Optou-se pela entrevista enquanto instrumento de investigação, no sentido de recolha de dados informativos a partir do questionamento ao sujeito entrevistado. Bringham e Moore (1924) referem que a entrevista é uma conversa com um objetivo. Também Ghiglione e Matalon (1985) definem-na como um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas, implicando a presença de um profissional e de um leigo. No mesmo sentido Best (1981,

p. 159) sublinha que “a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados. Uma razão é que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever”.

Ao contrário do questionário escrito, que oferece vantagens específicas na obtenção de dados concretos, a entrevista permite, para além das perguntas que sucedem de forma natural, possibilita ainda o reforço dos porquês e outros esclarecimentos que se traduzem numa melhor clarificação das respostas e da linha de pensamento, bem como das motivações do entrevistado.

Foram realizadas quatro entrevistas, sendo três a docentes que se encontravam em momentos diferentes nas suas carreiras, um no início, um a meio e a terceira no topo da carreira docente. A escolha destas variáveis foi intencional, no sentido de, alargar o campo de análise ao domínio da experiência profissional. A quarta entrevista foi efetuada à presidente da CAP (comissão administrativa provisória) para validar dados relativamente às funções da gestão.

No processo de recolha de dados através da entrevista, todos os entrevistados foram informados dos objetivos e propósitos da investigação, salvaguardando-se, do mesmo modo, o anonimato. As entrevistas foram realizadas entre 10 de janeiro e 15 de janeiro de 2013, numa sala da escola que reunia as condições adequadas para a realização das mesmas. No local apenas estavam presentes a investigadora e o entrevistado a quem se pediu permissão para gravar em áudio a entrevista.

A duração global de cada entrevista foi variável, de acordo com o tempo que cada entrevistado necessitava para se expressar, oscilando entre 20 a 30 minutos. Os entrevistados foram codificados com a letra (E), e numerados de 1 a 4 conforme a sequência da realização das entrevistas. No final do trabalho, são apresentados as estruturas das entrevistas (Apêndices D e F) e os guiões das entrevistas (Apêndices E e G).

Relativamente aos critérios subjacentes à escolha dos entrevistados, importa salientar, que se optou por selecionar três docentes em momentos diferentes das suas carreiras. O objetivo foi poder retirar visões diferentes quanto às problemáticas apresentadas, podendo ou não, ser um critério diferenciador. Também foi escolhida pela investigadora a presidente do agrupamento, tendo em conta a necessária visão da liderança de topo para as questões apresentadas, tendo elas, uma relevância fundamental para todo o trabalho projeto apresentado na parte III.

Para uma melhor clarificação segue-se o Quadro 2 com a caracterização dos entrevistados.

Quadro 2. *Caracterização dos Entrevistados*

Variáveis Sujeitos	Sexo	Idade	Situação Profissional	Tempo de serviço	Tempo de serviço na escola
Entrevista nº 1	F	31	Contratada	10 anos	1
Entrevista nº 2	F	38	QA	20 anos	8
Entrevista nº 3	F	51	QA	26 anos	18
Entrevista nº 4	F	54	QA	31 anos	22

O tipo de entrevista selecionado foi a entrevista individual semiestruturada ou semidiretiva⁷. Nesta existe uma orientação preparada pelo entrevistador mediante um guião que permite explorar situações específicas ligadas às vivências das professoras. É permitido ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas mas não para sair do tema proposto. Trata-se de uma entrevista conduzida para alcançar os seus objetivos.

Numa entrevista não estruturada, ou não diretiva, o tema é apresentado pelo entrevistador ao entrevistado, e este desenvolve-o livremente. As respostas são assim mais informais e principalmente mais livres, podendo dificultar a análise da informação recolhida.

Tal como foi referido, a nossa opção foi a entrevista semiestruturada, preparada seguindo as orientações de Ghiglione e Matlon (1985) respeitando os seguintes passos: i) planeamento; ii) conhecimento prévio do entrevistado; iii) oportunidade da entrevista; iv) confidencialidade; v) autorizações; vi) conhecimento prévio do campo; vii) preparação específica do guião.

Assim, o entrevistador orienta-se por um guião de temas que serão abordados livremente sem obedecer a uma ordem predefinida. Desta forma, o entrevistador pode alterar a ordem das questões preparadas ou introduzir novas questões no decorrer da entrevista, solicitando esclarecimentos ou informação adicional, não estando portanto, regulado por um guião rígido. Nesta vertente, considera-se que as entrevistas semiestruturadas passaram a ser mais aplicadas pelo facto dos “pontos de vistas dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário” (Flick, 2005, p.77).

⁷ Saliendo as principais vantagens deste tipo de entrevista, Valles (1997) aponta: i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza de informativa (contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas); ii) a possibilidade do(a) investigador(a) esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem; iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos.

Relativamente ao tratamento e análise das entrevistas seguimos as seguintes etapas:

- 1.º leitura integral de cada entrevista;
- 2.º seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias;
- 3.º construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do *corpus* das entrevistas;
- 4.º construção de um discurso interpretativo através da inferência.

Após a leitura de todo o *corpus*, obtido pela transcrição das entrevistas, distribuímos-lo por dimensões e categorias de análise, as quais tiveram também em atenção os objetivos que as justificaram e que se encontram nas estruturas e guiões das entrevistas que foram anteriormente referidos nos Apêndices D, E, F e G.

A definição das dimensões e categorias de análise foi realizada a partir da leitura dos discursos dos entrevistados. Para melhor compreensão agrupou-se as *unidades de análise* análogas, colocando os respetivos excertos de frases, que correspondiam ao discurso proferido por cada entrevistado/a, o qual era considerado pertinente e significativo para aquela dimensão de análise.

A partir destes procedimentos, foram definidas as dimensões, as categorias e subcategorias que serviram de base para a análise de conteúdo das entrevistas, tal como se pode verificar nos Apêndices H e I.

Analisar o processo de desenvolvimento profissional dos docentes é um estudo de influências combinadas e não de influências únicas. Nesse sentido, através das entrevistas tentámos compreender, a partir dos discursos dos professores, o significado atribuído ao seu percurso profissional, ao seu trabalho, à profissão e aos processos de formação, bem como à sua repercussão nas suas representações e nas suas práticas, tendo em consideração, como refere Alves-Pinto (2001), a grande articulação que há entre as formas de estar na profissão e na formação.

Para uma maior clarificação da análise do *corpus* das entrevistas, optou-se por separar o *corpus* das entrevistas feitas aos docentes, do *corpus* da entrevista realizado à presidente. Tal procedimento justificou-se pela própria constituição do guião, com perguntas diferentes à presidente das efetuadas aos docentes.

Assim, passamos a apresentar quatro quadros-resumo para os docentes e seguidamente, outros quatro para a presidente. A subdivisão em quatro partes de análise, fundamenta-se pela necessária disposição metodológica dos vários assuntos entrevistados, havendo em simultâneo uma organização em função da pertinência das questões de investigação.

Começando pelo **quadro-síntese 3- Articulação da formação em contexto com as dimensões pessoal e profissional** – como se pode verificar, os dados recolhidos apresentam várias confirmações relativas à relação dos docentes com a formação.

Quadro 3. *Articulação da Formação em Contexto com a Dimensões Pessoal e Profissional dos Docentes*
(Perspetiva dos Docentes Entrevistados)

Grupo Temático	Resultados da análise por tópicos
Formação contínua na atualidade	<p>1- Relação do docente com a formação:</p> <p><u>Início de carreira</u> - refere que no passado a formação era entendida como uma necessidade dos professores para estarem atualizados, hoje, é uma imposição; precisam dos créditos; embora a docente refira não precisar dos créditos para progressão na carreira.</p> <p><u>A meio da carreira</u> - a variedade de formação não é muita; aproveita por ser grátis.</p> <p><u>Topo da carreira</u> - deve servir para aprender, ir mais além; o problema é que ela está ligada à avaliação e não devia.</p>
Formação Contínua do entrevistado	<p>2- Percurso de formação do entrevistado:</p> <p><u>Início de carreira</u> - refere ser um percurso leve, apenas com ações pontuais.</p> <p><u>A meio da carreira</u> - nos primeiros anos fez formação mais na área das novas tecnologias, actualmente, procura fazer na sua área específica.</p> <p><u>Topo da carreira</u> - tem feito muita formação para progredir e melhorar as práticas do dia a dia.</p> <p>2.1- Formação dentro do âmbito disciplinar:</p> <p><u>Início de carreira</u> - menciona ser importante para actualização de conhecimentos.</p> <p><u>A meio da carreira e topo da carreira</u> - referem ter feito sempre na sua área disciplinar.</p> <p>2.3. Formação fora do âmbito disciplinar:</p> <p><u>A meio da carreira e topo da carreira</u> - referem realizar poucas fora do âmbito disciplinar, a não ser as de âmbito organizacional.</p>
Necessidades de formação contínua	<p>3 - Áreas de maior necessidade de formação: As três docentes referiram na área disciplinar.</p> <p>3.1- Tipo de formação: As três docentes referiram formação disciplinar pragmática e produção de materiais para melhorar práticas.</p>

Para muitos docentes, existe uma sobreposição da formação com a avaliação e progressão na carreira, surgindo aqui como *imposição, precisam dos créditos, a variedade não é muita*, entenda-se certamente a oferta dos Centros de Formação e serve

para aprender surge no final, sobressaindo o peso dos anteriores de forma inequívoca. Nos diferentes momentos da carreira, os docentes são unânimes quanto ao reconhecimento da importância da formação nas suas carreiras, dando ênfase na procura da melhoria das práticas letivas no âmbito disciplinar, assumindo a procura da melhoria na vertente prática, diante das situações vivenciadas no dia a dia.

No quadro-síntese 4 - Articulação da formação em contexto com as dimensões profissional e organizacional – É reconhecido através dos dados que a formação em contexto de trabalho é um processo de aprendizagem relativamente recente que se relaciona com o trabalho entre pares e interpares, numa vertente colaborativa que bem conduzida permite desenvolver uma atitude mais reflexiva nos docentes.

Quadro 4 - *Articulação da Formação em Contexto com as Dimensões Profissional e Organizacional*
(Perspetiva dos Docentes Entrevistados)

Grupo Temático	Resultados da análise por tópicos
Conceito de formação em contexto	4- Definição do conceito: As três docentes mencionaram definir a formação em contexto como sendo no local de trabalho remetendo para o trabalho interpares; é um conceito novo.
A formação em contexto no desenvolvimento profissional	5- Relação formação em contexto/ desenvolvimento profissional: As três docentes referiram crescimento profissional e melhoria das práticas letivas.
A formação em contexto no desenvolvimento de novas práticas letivas	6- Relação formação em contexto e novas práticas letivas: As três docentes mencionaram ser positiva pelo material produzido para ser aplicado, realçaram a vertente prática das aprendizagens.
A formação em contexto nas aprendizagens organizacionais	7- Relação formação em contexto/ aprendizagens organizacionais: As três docentes referiram ser uma aprendizagem contextualizada; possibilitada pela partilha entre docentes, dando maior ênfase à valorização das aprendizagens.
Conceito de aprendizagens organizacionais	8- Definição do Conceito: As três docentes mencionaram tratar-se de um aproveitamento de sinergias (recursos humanos, materiais e organizacionais).

Reconhecem que aprendem mais e melhor, uma vez que, direcionam as suas aprendizagens para o reforço de conhecimentos teóricos e produção de materiais práticos que irão contribuir para uma rentabilização do trabalho individual e para uma uniformização de critérios entre docentes quanto à utilização dos mesmos.

Patenteia-se nas docentes uma certa coerência na definição do conceito de *aprendizagens organizacionais*, remetem de forma evidente para as dinâmicas internas e externas que influem nas sinergias criadas na organização- escola, sendo estas variáveis “mutantes” em relação aos recursos presentes no momento, tendo implicações diretas e indiretas na organização das estruturas de trabalho, como se constata no **quadro-síntese 5 - Reorganização de estruturas de trabalho** – tal como se apresenta:

Quadro 5. *Reorganização de Estruturas de Trabalho (Perspetiva dos Docentes Entrevistados)*

Grupo Temático	Resultados da análise por tópicos
Reestruturar modos de trabalhar nos Departamentos Curriculares	9- Novos modos de trabalho nos Departamentos: - As docentes reconhecem existir um bom funcionamento de trabalho nos seus departamentos, embora fosse proveitoso mais tempo e melhores espaços físicos. Como nova proposta propõem a partilha alargada a outros departamentos.
Constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	10- Fatores que constituem constrangimentos <u>Início de carreira</u> - menciona a avaliação dos professores, a existência de quotas, a competição e a falta de disponibilidade dos docentes. <u>A meio da carreira</u> - refere não haver, apenas condicionalismos de tempo e espaços. <u>Topo da carreira</u> - menciona falta de tempo e bloqueios nas relações.
Contributos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	11- Fatores facilitadores: As três docentes mencionaram o trabalho em equipa, o trabalho colaborativo e a entreaajuda entre colegas.

Neste quadro está patente que globalmente consideram existir uma boa estrutura de trabalho nos departamentos, no entanto, são acrescentados elementos que poderiam melhorar as dinâmicas de trabalho, nomeadamente, mais *tempo*, mais *espaços físicos* e alargar as boas partilhas internas aos restantes departamentos. Um replicar que valorizaria as aprendizagens globais de todos.

Os constrangimentos estão bem definidos, remetem para a sobreposição da avaliação (*quotas, competição*) com a formação e para os *bloqueios* nas relações entre docentes, devido a coexistência das inúmeras culturas profissionais no espaço escolar. Uma acabam por ser verdadeiras oposições à mudança, e outras são facilitadoras, permitem a partir do trabalho entre equipas, uma *entreaajuda* e interajuda entre colegas que leva inevitavelmente à melhoria das práticas educativas nos seus contextos de trabalho.

Surge assim, o **quadro-síntese 6 – Aplicabilidade e efeitos da Formação em Contexto no agrupamento** – onde se verifica que os docentes reforçam como muito positivo o facto de a formação decorrer no seu espaço de trabalho, por estar *mais próximas das pessoas/necessidades*, pela já referida entreaajuda e partilha de saberes.

Quadro 6. *Aplicabilidade e Efeitos da Formação em Contexto (Perspetiva dos Docentes Entrevistados)*

Grupo Temático	Resultados da análise por tópicos
Implementação das formações em contexto	12- Implementação no agrupamento da formação em contexto: - As docentes reconhecem que a implementação de formações no agrupamento tem sido positiva por ser mais cómodo e por permitirem aproximar as pessoas, desenvolver a interajuda rentabilizando as necessidades de formação de cada um.
Os participantes como formadores	13- Potencial formador: - As três docentes mencionaram ser importante haver formadores no contexto escolar, embora reconheçam que nem todos têm perfil para tal. Não rejeitam totalmente a ideia de ser formadores.
Gestão escolar e formação	14 - Funções da gestão escolar: As três docentes referiram que as funções da gestão situavam-se na procura da melhoria da formação para o agrupamento; realçaram a vertente motivadora e que deviam auscultar os departamentos.

Reconhecem que é importante haver *formadores* no seu contexto escolar, embora nem todos tenham perfil e competências para desempenhar esse papel. Mesmo os mais tímidos não inviabilizam essa possibilidade, atendendo a que seja, na sua escola, entre os seus colegas. Quanto às funções que devem desempenhar a *gestão*, esta deve ser interveniente quanto à definição da orientação para a formação do agrupamento, deve ser *motivadora*, realçando ainda a importância da *auscultação* dos departamentos para a definição das necessidades de formação.

Atendendo à importância legítima que se atribui às lideranças, de topo e intermédias, justifica-se apresentar neste trabalho a perspetiva da Presidente da CAP (Comissão Administrativa Provisória), relativamente à formação em si, bem como à sua visão sobre a formação nas várias dimensões da aprendizagem dos docentes e da organização- escola. Optou-se pela mesma metodologia de análise do *corpus* das entrevistas anteriores, seguindo uma apresentação em quadro-resumo, destacando as observações mais significativas.

Iniciando pelo **quadro-síntese 7 - Articulação da formação em contexto com as dimensões pessoal e profissional dos docentes** – A valorização da formação pela Presidente da CAP está patente na seleção apresentada no quadro abaixo.

Quadro 7. *Articulação da Formação em Contexto com a Dimensões Pessoal e Profissional dos Docentes*
(Perspetiva da Presidente da CAP)

Grupo Temático	Resultados da análise por tópicos
Formação contínua na atualidade	<p>1- Relação do docente com a formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - refere ser importante; a escola está a mudar; a atualização do professor é necessária; devia ser ato um natural e não apenas feita pelos créditos (uma causa e não uma consequência). <p>1.1- Formação dentro/fora do âmbito disciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - menciona que as duas são pertinentes; nas didáticas (metodologias de ensino) e no acompanhamento das mudanças das dinâmicas da escola.
Necessidades de formação contínua	<p>2- Áreas de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - refere fazer falta refletir a escola; entende que o professor deverá ser dinâmico e dinamizador da mudança nas didáticas e no vertente organizacional (conhecimento da escola). <p>2.1- Tipo de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - menciona entre pares, em trabalho colaborativo de partilha com supervisão.

À semelhança dos três docentes entrevistados, a presidente reitera que a atualização do docente é *importante* para proporcionar um bom desenvolvimento profissional que acompanhe a *escola a mudar*. De igual forma lastima o facto de estar por vezes apenas associada à necessidade de obtenção de *créditos* para progressão na carreira, refere neste ponto, que deve existir enquanto *causa* e não como *consequência*. Também acrescenta perspetivas interessantes relativamente às áreas de formação necessárias na escola, nomeadamente, *refletir a escola*, tornando os seus atores educativos *dinâmicos* e *dinamizadores* da desejada *mudança*, quer nas práticas educativas, quer na vertente *organizacional*.

Enaltece a formação *entre pares*, o *trabalho colaborativo*, a *partilha* e reforça a necessária *supervisão*, numa dimensão formativa, da construção do conhecimento pelo envolvimento de trabalho entre os docentes, se possível no seu contexto de trabalho, tal como é referido no **quadro-síntese 8 - Articulação da formação em contexto com as dimensões profissional e organizacional** – Neste quadro, existe uma grande

proximidade com as categorias/subcategorias avançadas pelos docentes, embora apresentando uma tônica diferente, a *organização-escola* surge na dimensão do Todo.

Quadro 8. *Articulação da Formação em Contexto com as Dimensões Profissional e Organizacional*
(Perspetiva da Presidente da CAP)

Grupo Temático	Resultados da análise por tópicos
Conceito de formação em contexto	3- Definição do conceito: - refere-se a uma resposta aos problemas da escola, devendo ser vista como uma comunidade de aprendizagem.
A formação em contexto no desenvolvimento profissional	4- Relação formação em contexto/ desenvolvimento profissional: - potencia a formação e permite uma atualização de metodologias de ensino.
A formação em contexto nas aprendizagens organizacionais	5- Relação formação em contexto/ aprendizagens organizacionais: - possibilitam ao docente uma visão abrangente da escola e aumentam a sua capacidade de reflexão.
Conceito de aprendizagens organizacionais	6- Definição do Conceito: - é uma aprendizagem contante, atenta ao que rodeia.

Um todo visto enquanto organização sistémica onde tudo se relaciona e tudo interage, donde, a apresentação da escola como uma *comunidade aprendente* que necessita de formação para responder aos desafios da educação. Para isso, é necessário desenvolver a *capacidade de reflexão* entre todos comungando das *sinergias* existentes para a resolução efetiva dos problemas diagnosticados no espaço escolar. Para isso, torna-se evidente que é necessário reorganizar estruturas internas de trabalho.

Assim, podemos visualizar **no quadro-síntese 9- Reorganização de estruturas de trabalho** - que as propostas da presidente configuram-se de igual modo, no reforço do trabalho reflexivo e colaborativo.

Adiciona elementos que são determinantes nesta reorganização como o trabalho *direcionado* e *supervisionado*, domínios ainda pouco desenvolvidos dado à especificidade dos encontros de trabalho e aos bloqueios nas relações que dificultam a verdadeira partilha, *sem medos*, tudo confluindo numa *mudança de atitude*.

Para isso, a aposta reside nas lideranças fortes que orientam e supervisionam de forma natural todo o processo de reorganização das estruturas de trabalho.

Quadro 9. *Reorganização de Estruturas de Trabalho (Perspetiva da Presidente da CAP)*

Grupo Temático	Resultados da análise por tópicos
Reestruturar modos de trabalhar nos Departamentos Curriculares	<p>7- Novos modos de trabalho nos Departamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - refere que é importante parar para refletir o que é um departamento; retirar os medos; retirar o conceito de balcanização; trabalhar para um objetivo comum; falta o coordenador supervisionar; globalmente falta atitude. Propõe: trabalho reflexivo, colaborativo, direcionado e supervisionado.
Constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	<p>8- Fatores que constituem constrangimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - menciona que a comunidade docente dirá falta de tempo; - considera ser falta de atitude, de auto-estima e de mudança de mentalidades por parte dos docentes.
Contributos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	<p>9- Fatores facilitadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - refere lideranças fortes, que o líder da escola tem de incutir capacidade para a reflexão, para a supervisão com atitude formativa e com naturalidade.

Finalizamos com o **quadro-síntese 10- Aplicabilidade e efeitos da Formação em Contexto no agrupamento** – de acordo com o testemunho da presidente, estamos no início da implementação das ações de formação em contexto, verifica-se uma grande *recetividade* por parte dos docentes, fazendo com que a *entreaajuda* reforce os níveis de *confiança* entre os docentes.

Quadro 10. *Aplicabilidade e Efeitos da Formação em Contexto (Perspetiva da Presidente da CAP)*

Grupo Temático	Resultados da análise por tópicos
Implementação das formações em contexto	<p>10- Formação em contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - considera extremamente importante, embora no início, há ainda muito para aprender e melhorar práticas; - verifica haver recetividade, confiança e entreaajuda entre os docentes.
Gestão escolar e formação	<p>11 - Funções da gestão escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - trata-se de uma área embrionária, ainda um pouco tabú quanto ao que considera que deve ser o líder, ou a liderança educacional. Esta deverá ser impulsionadora e motivadora com vista à melhoria das aprendizagens.
Gestão formação e Resultados escolares	<p>12- Relação entre formação e resultados escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a formação deverá ser uma resposta às necessidades que o agrupamento tem, quer a nível didático, quer na escola como entidade organizativa, tudo se reflete nos resultados dos alunos .

Refere ainda que ao melhorar os níveis de confiança entre os docentes, mais facilmente se instala uma vontade coletiva que nos conduzirá a uma mudança de atitude que se for bem *impulsionada e motivada* pela gestão escolar e respetivas lideranças intermédias culminará certamente, na melhoria dos resultados académicos dos alunos e numa escola com uma identidade organizacional reforçada.

Da análise comparativa das várias entrevistas, constatou-se alguma proximidade entre elas, foram unânimes quanto à importância que detém a formação no desenvolvimento profissional dos docentes, tendo maiores reflexos nas práticas letivas. Reconhecem ser necessário uma atualização constante do professor, de forma a existir uma adaptação sistemática às necessidades sentidas. É dada grande veemência ao trabalho colaborativo, à reflexão entre e interpares, considerando que juntos, através das experiências de cada um, quer positivas, quer negativas, aprenderão mais no seu contexto de trabalho. Só assim, estarão a contribuir para a sua melhoria dos seus desempenhos profissionais que revertem automaticamente para a melhoria dos resultados escolares dos seus alunos, havendo, sem dúvida melhorias na escola enquanto entidade organizacional.

Assim, a fundamentação para este projeto surge da vontade expressa de participar na construção de uma escola melhor, onde todos os professores possam crescer profissionalmente, considerando tal como Formosinho (2009) “ A centralidade dos atores nos seus processos de aprendizagem é premissa fundante e válida para (...) os alunos e os professores” (p. 265). Esta afirmação ilustra bem que estamos diante de uma necessária mudança quanto à centralidade do professor no seu espaço de trabalho.

Nesta perspetiva, é fundamental redirecionar a formação para “dentro da profissão” (Nóvoa, 2009), para dentro da escola, de forma participar diretamente na construção do conhecimento com todos os intervenientes educativos.

Estão assim criadas as condições para a concretização de um projeto pró-ativo de formação em contexto dirigido aos docentes do agrupamento.

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questão de partida

É importante saber donde se parte, o que se procura e para onde se vai. Também sabemos que num quadro científico, surge muitas vezes a dificuldade em saber qual é o

ponto de partida, o enquadramento mais adequado e quais as opções metodológicas mais compatíveis com a(s) abordagem(s) que se pretendam efetuar.

Assim, a questão de partida é a seguinte: **que formação contínua em contexto proporcionar aos docentes, promotora de aprendizagens (pessoais, profissionais, organizacionais) e da melhoria das práticas educativas num Agrupamento de Escolas?**

3.2. Subquestões

1. Que pertinência existe nas ações de formação realizadas pelos docentes do agrupamento, face às funções que desempenham?
2. Como desenvolver novos modos de trabalho nos Departamentos Curriculares de forma a envolver os professores em processos contínuos de reflexão e de discussão em equipa?
3. Quais os fatores que constituem constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e colaborativas?
4. Quais os fatores que facilitam a implementação de novas práticas reflexivas e colaborativas?
5. Que função deve desempenhar a Gestão Escolar como mediadora da formação dos docentes num Agrupamento?

3.3. Objetivo geral

Desenvolver um projeto pró-ativo de formação em contexto que proporcione aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais num Agrupamento de Escolas contribuindo assim, para a melhoria das práticas letivas.

3.4. Objetivos específicos

1. Analisar a pertinência das ações de formação contínua no período de 2009-2012 em relação às funções desempenhadas pelos docentes;
2. Desenvolver modos de trabalho nos Departamentos Curriculares de forma a envolver os professores em processos contínuos de reflexão e de discussão em equipa.

3. Identificar os fatores que constituem constrangimentos à implementação de novas práticas colaborativas e reflexivas;
4. Identificar os fatores que propiciam novas práticas colaborativas e reflexivas;
5. Enunciar funções da Gestão Escolar que contribuam para fomentar uma formação dos docentes que contribua para a sustentabilidade escolar.

Após a apresentação de toda a problemática do estudo em curso, com todas as suas justificações, passamos à revisão de literatura, onde foram desenvolvidas as temáticas relacionadas com o trabalho-projeto a realizar, tais como: formação contínua de professores (formação em contexto); desenvolvimento profissional e aprendizagens organizacionais.

PARTE II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente. (Nóvoa, 1995, p. 24)

1. Formação de professores

1.1. A formação contínua: enquadramento legal

Ao longo dos anos, as reformas educativas foram sucessivas, causando nos profissionais da educação um sentimento de “claustrofobia” que se traduziu por vezes num desalento profundo diante da grande quantidade de normativos que traziam a reboque grandes mudanças conceituais e procedimentais. As políticas educativas foram diversas e nem sempre culminaram numa melhoria do desempenho escolar. As medidas foram frequentemente avulsas, vindas de fora para dentro da escola, sem tempo para uma apropriação das mesmas junto dos professores, deixando assim, grandes descontentamentos na classe docente.

Em Portugal, assinala-se o final do século XX “por uma alteração significativa das políticas educativas e curriculares, principalmente com a reforma de Veiga Simão, em 1973 e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986” (Pacheco, 2000, p.167), que passa a ser a referência orientadora do sistema educativo português.

A Lei de Bases n.º 5/73 de 25 de julho, visava estabelecer um novo quadro geral do sistema educativo. Assim, no capítulo III da referida Lei estava consagrada a formação de professores, ao referir no ponto 1 que a “formação permanente dos agentes educativos constitui obrigação do Estado”, e no ponto 2 que a “formação deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar a atualização dos conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica”.

A Lei referida anteriormente foi alterada treze anos depois pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, esta alteração surge num quadro de mudança tendo sido a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986.

Este foi o ponto de partida para a posterior institucionalização da formação contínua. A formação contínua foi reconhecida como um direito dos profissionais da educação, visando assegurar o aprofundamento e atualização dos seus conhecimentos e competências profissionais, e estabelece o direito dos professores à progressão na carreira.

Destaca-se de também, a introdução da distinção dos vários tipos de formação, a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada.

Desta forma, a formação surge como o instrumento determinante para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação contínua passa a ser um tema prioritário e com grande potencialidade, Day (2001) sublinha esta

ideia, referindo a formação contínua como "uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores" (Day, 2001, p. 233).

Importa destacar o artigo 35.º da LBSE por considerar a formação contínua, como um direito de todos os professores, devendo "ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira", cabendo essencialmente às instituições assegurar a formação inicial, entidades a quem cabe a responsabilidade da organização da formação contínua, embora em cooperação com os outros estabelecimentos de ensino. São também criados os anos sabáticos como períodos destinados aos docentes para a formação contínua. Podemos ver consignado na Lei, como salienta Silva (2002, p. 122), uma "forte articulação entre a formação e o seu impacto nos níveis intra-individual, organizacional e social".

Mesmo tendo em atenção as boas intenções, expressas no plano legislativo, em termos práticos, a formação contínua dos professores, no final da década de oitenta continuava a ser muito pontual. Também, Nóvoa (1992) considera que, em termos gerais, este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista concetual.

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, é regulamentado o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro, que define o ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário, regulamenta a formação destes profissionais e enuncia os princípios a que a formação deve obedecer. Com algumas reformulações o n.º 1 do artigo 30.º da Lei 46/86 de 14 de outubro, este Decreto-Lei salienta que a formação contínua é um direito e um dever e define três objetivos fundamentais:

- melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
- incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Através destes objetivos, podemos reconhecer, como princípios fundamentais da formação contínua, a melhoria da qualidade de ensino, a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais dos professores e a promoção da inovação educacional. É assim dada devida importância à formação contínua como elemento-chave para a formação do professor em permanente evolução, construindo, assim, uma verdadeira carreira profissional.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, define o Estatuto da Carreira Docente (ECD), onde a formação é relacionada com a avaliação de desempenho

dos professores, a progressão na carreira e a mobilidade (artigos 15.º, 43.º e 44.º do ECD). Este quadro legal virá, porém, a ser alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro e pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio, o qual vem regulamentar, mais pormenorizadamente, o processo de avaliação do desempenho docente, em que o tempo de serviço, o relatório e os créditos resultantes da frequência da formação contínua são os requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação para a mudança de escalão.

Segue-se o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro, reformulado pelo Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de outubro, que define o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, criando um sistema nacional de formação contínua de professores. Através da lei acima enunciada, é criada uma instituição original designada por «centros de associações de escolas», em que a formação contínua é perspectivada tendo como objetivos: “conferir aos professores as competências e os conhecimentos profissionais necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino” e “preparar os professores para o desempenho de novas funções” (Ruela, 1999, p. 17), completado assim, “a construção do edifício formativo da formação contínua de professores” (Pacheco & Flores, 1999, p. 140).

Este documento legal, que vem no seguimento da LBSE, foi, como anteriormente já referimos, alterado e atualizado com a publicação de outros normativos legais (Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro e Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio).

A expansão da formação contínua de professores em Portugal, nos anos noventa, teve como base responder a três problemas essenciais que enfrentava o sistema educativo: o primeiro relativo à necessidade de se estabelecer novos critérios diferenciadores dos docentes, que não assentassem exclusivamente na simples progressão pela antiguidade, e que contribuíssem igualmente para premiar os mais empenhados na sua atividade profissional; o segundo relativo à necessidade de mobilizar e preparar os professores para o desenvolvimento das reformas educativas que foram empreendidas na segunda metade dos anos oitenta e o terceiro remetia para a necessidade de adaptar o corpo docente às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que eram previsíveis no plano internacional.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) define os objetivos e os princípios a que a formação deve obedecer (artigos 3.º e 4.º), assim como as áreas em que deve incidir (artigo 6.º) e as modalidades de ações de formação contínua a oferecer (artigo 7.º), dando aos professores um conjunto de possibilidades e de alternativas que podem adotar um caráter mais tradicional, como os Cursos de formação, os Módulos, a frequência de Disciplinas Singulares no Ensino Superior e os

Seminários, ou optar por um leque de modalidades de carácter inovador, como os Círculos de Estudos, as Oficinas de Formação e os Projetos.

Neste enquadramento legal, há a salientar a Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, que regulamenta a atividade dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), normativo marcante no que refere à história recente da formação contínua de professores. Como sublinha Barroso (2002, p. 282), os CFAE são “a novidade no sistema”. A maioria dos discursos produzidos na altura da publicação do RJFCP estava profundamente marcada por grande expectativa que “contribuiu para uma espécie de idolatração de uma inovação instituída” (Silva, 2002, p. 46).

Segundo Canário (1994, p. 20), “os centros de formação, pelo conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais, que mobilizam, pelos efeitos esperados, ao nível das escolas e professores, pela importância que lhes é conferida pelas autoridades educativas, configuram-se não como «mais uma inovação», mas como uma mudança de cariz estratégico, relativamente ao futuro quer do sistema escolar, quer da (re)construção da profissionalidade docente”.

No entanto, um contexto que inicialmente parecia favorável ao controlo da formação por parte dos professores e pelas escolas passou a ser controlado “fundamentalmente por processos indiretos” (Barroso & Canário, 1999, p. 41), nomeadamente, na formalização das normas de acreditação das ações, o que condicionou fortemente a perceção da formação contínua pelos professores e pelas escolas. Também prejudicou, segundo os autores, o desenvolvimento de estratégias de formação mais orientadas para coletivos de professores ou para as escolas, no seu conjunto.

Assim, como sustentam Barroso e Canário (1999, p. 46), “as «associações de escolas» (...) não passaram de um somatório de escolas, sem qualquer identidade de interesses comuns”, limitando-se apenas a dar resposta a uma solicitação normativa da Administração. Barroso (2002) acrescenta ainda, que estes Centros se têm “situado, predominantemente, do lado da oferta de formação, aproximando-se assim, das outras entidades formadoras: ensino superior e associações. Imitam as entidades que oferecem formação. E até aqui são as que mais têm oferecido” (Barroso, 2002, p. 282).

O Decreto-Lei n.º 274/94 cria o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), em substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores. Este normativo legal, no seu preâmbulo, refere, como preocupações centrais, a eficiência e a eficácia da formação, no sentido de “atribuir-se maior exigência dos formadores, de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação. Por último, limitam-se os efeitos da formação na progressão da carreira apenas à formação que tenha repercussão no desempenho profissional do docente”.

Decorridos mais de três anos, após a entrada em vigor do RJFCP, surge o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, “que pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspetiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro).

Mais tarde, surge o Despacho Conjunto n.º 364-A/97, de 15 de outubro, com o objetivo de definir novas modalidades de formação, ou seja, os Círculos de Estudos, as Oficinas de Formação e os Projetos. Após este Despacho Conjunto, já foram publicadas posteriores alterações (a última constitui o Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio), o que demonstra a permanente mutação da regulamentação, no âmbito da formação contínua de professores.

São diversos os autores (Canário, 1997; Ruela, 1999; Formosinho, 1991; Barroso, 2002) que defendem uma nova política de formação contínua de professores, em Portugal, reconhecendo o desgaste e a ineficácia dos modelos escolarizados que têm vindo a ser implementados, valorizando uma formação mais ajustada e contextualizada às necessidades específicas de cada escola e de cada comunidade educativa.

A formação contínua tem-se revelado ineficaz, pelo facto de não conseguir realizar o «transfer» das situações de formação para as situações práticas do quotidiano escolar. Canário (1997) refere que é necessário encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho de equipa, onde as escolas são consideradas “lugares onde os professores aprendem” (Ingvarson, 1990, citado em Canário, 1997).

Tendo em conta a ineficácia dos «modelos escolarizados», a política educativa foi obrigada a alterar a direção tomada, e foi-se aproximando de modelos tendo em conta as escolas e os seus profissionais. O Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro reforça a adequação das ações de formação às necessidades do sistema educativo, mas também das escolas e dos docentes. No mesmo decreto-lei, surge pela primeira vez referência à possibilidade dos professores realizarem ações de formação relacionadas com o funcionamento do agrupamento de escola ou escola não agrupada definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades.

Em continuidade com a anterior legislação, surge o recente Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro que reforça a importância da formação contínua de professores em contexto, apresentando a seguinte orientação: “a organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais” (artigo 18.º do DL 18/2011).

Tal como refere Formosinho (1991, p. 238), a melhoria da qualidade educativa passa, indubitavelmente, pela necessidade de uma formação contínua que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, consequentemente dos contextos educativos onde exercem funções.

Por outro lado, a questão da obtenção de créditos para a progressão na carreira, como previa o ECD, conferidos pelas várias ações de formação, contaminou desde o princípio, os objetivos da formação contínua, que, segundo Barroso e Canário (1999, p. 149), “convidaram e estimularam a emergência de estratégias consumistas de formação”.

Assim, o ingresso num programa de formação tem resultado, na maior parte das vezes, não de uma vontade de aprender ou de uma necessidade interior de evoluir profissionalmente, mas do cumprimento de uma obrigação para a progressão na carreira. No mesmo sentido, para Estrela (2001)

a associação da formação contínua à progressão na carreira, se permite a expansão do sistema, introduz fatores de distorção em relação à procura da formação, criando altas probabilidades de ela obedecer a uma lógica «bancária» de contabilidade de créditos e não à lógica do desenvolvimento do docente e da escola, assim como introduz fatores de disfuncionamento nos centros de formação obrigados a satisfazerem a procura de créditos das escolas associadas. (p. 38)

Um outro aspeto diz respeito à avaliação de desempenho que resulta da análise, por uma equipa especializada, constituída no Conselho Pedagógico, de um documento que o professor elabora “em termos sintéticos” – o Relatório Crítico “da atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho”, que tem de ser, “acompanhado da certificação das ações de formação concluídas”. Verifica-se, na maior parte das vezes, que o importante não é o desempenho e o empenho docente, mas a confirmação burocrática dos deveres cumpridos. A avaliação tornou-se, desta forma, numa mera tarefa de rotina administrativa”, o que não equivale a uma avaliação rigorosa”. (Pacheco & Flores, 1999, p. 189)

Como, ainda faz notar Estrela (2003, p. 112), “a falta ou diminuição de financiamentos da União Europeia canalizados para a formação contínua, que se adivinham, pode fazer temer o futuro da formação”. Na opinião da autora, “essa escassez pode trazer efeitos benéficos, no sentido de obrigar a um esforço de racionalização do sistema e de reequacionamento dos problemas e das prioridades da formação”, o que já é possível observar em alguns relatórios dos Centros de Formação, os quais, “para subsistirem, não poderão continuar a elaborar planos de formação marginais às escolas e que é preciso que esses planos se tornem coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de envolvimento organizacional das escolas” (Estrela, 2003, p. 53), esboçando já uma orientação para o futuro.

A importância atribuída à escola como espaço privilegiado de formação de professores resulta da necessidade do desenvolvimento profissional do professor ter como referência o contexto de trabalho. Como refere Nóvoa (1992), a mudança educativa depende dos professores e da sua formação, assim como das mudanças na escola e no seu funcionamento. A formação centrada na escola, ao articular a formação e o trabalho profissional, possibilita que os professores e as escolas mudem em simultâneo e de uma forma interativa.

Assim, a formação contínua passa a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, quer para o desenvolvimento profissional e contínuo dos professores, quer para o desenvolvimento organizacional das escolas.

1.2. A formação contínua: modelos e paradigmas de referência

A temática da formação contínua aglutina várias dimensões do conhecimento aos quais, muitos académicos acrescentaram uma cientificidade que, procura categorizar modelos e paradigmas de formação que são hoje, reconhecidamente aceites como reflexões teóricas que vieram valorizar os muitos saberes neste domínio.

A referência aos modelos ou paradigmas de formação que se segue fundamenta-se na necessidade de analisar as práticas emergentes da formação, estabelecendo uma reflexão num quadro teórico de referência. Para isso, procuraremos apresentar alguns estudos mais recentes realizados por vários autores, dando conta de algumas perspetivas.

Estes modelos situam-se tal como refere Nóvoa na encruzilhada do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, segundo o mesmo autor “após a formação inicial (anos 70) e a profissionalização (anos 80), chegou a vez de a formação contínua (anos 90) ocupar a ribalta do debate educativo em Portugal” (Nóvoa, 1991, p. 69).

Foi assim que Nóvoa, baseando-se nas reflexões de Zeichner (1983, citado por Nóvoa, 1991) apresenta a existência de dois grandes grupos de modelos teóricos de formação contínua de professores, nomeadamente:

- os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores;
- os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interativoreflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos

dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulamentação permanente das práticas e dos processos de trabalho. (p. 71)

Compreender ou simplesmente pensar a profissão docente significa cada vez mais pensar a formação pessoal e profissional dos professores. Foi diante desta certeza que outros autores apresentaram uma estruturação concetual diferente da anterior, embora se verifique algumas semelhanças entre os modelos e paradigmas apresentados.

O modelo analítico, apelidado de modelo “triângulo da formação”, foi proposto originalmente por Fabre (1994) onde agrupa os vários sentidos de *formar* sob três orientações: - transmitir conhecimentos, como em instruir; - modelar a personalidade inteira e - integrar o conhecimento à prática. Essas três orientações indicam três lógicas de formação: a lógica didática (ou epistêmica) dos conteúdos e dos métodos; a lógica psicológica da evolução do indivíduo, e a lógica socioprofissional, da adaptação.

Para uma melhor visualização dos referidos conceitos, passamos a ilustrar o triângulo da formação, onde sintetiza as três configurações e suas relações com as lógicas de formação.

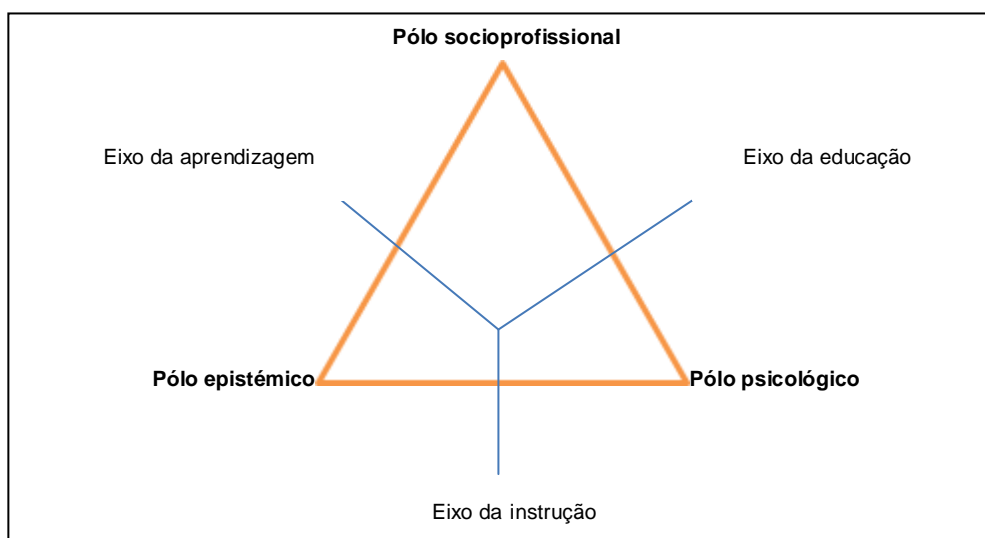


Figura 1 - Triângulo da formação (adaptado à Fonte: Fabre, 1994, p. 26)

Esta figura permite entender a formação contínua como uma atividade sequencial, que ocorre ao longo da carreira docente, após uma primeira certificação profissional, e que é oferecida àqueles que já possuem uma experiência de ensino.

Tal como refere Gatti (2003), este modelo não se restringe apenas ao aspeto cognitivo: a lógica didática (ou epistêmica) dos conteúdos e dos métodos permite de igual forma estabelecer outras conexões, tais como as socioafetivas e culturais, muitas vezes ausentes de certos programas de formação, estas interferem diretamente na formação enquanto construção de conhecimentos.

De igual forma, encontramos semelhanças na concetualização feita por Ferry (1983 e 1987 citado em Morais & Medeiros 2007), quando enuncia três modelos para a formação de professores: - o modelo centrado nas aquisições; - o modelo centrado no processo e - o modelo centrado na análise.

Este autor reforça as aprendizagens do professor enquanto processo de aquisição e aperfeiçoamento de capacidades, aprimorando essencialmente o desenvolvimento individual ao nível do trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas representações e sobre os seus comportamentos.

Assim, verificamos que no passado, os programas clássicos de formação, enfatizavam essencialmente o conteúdo a ser transmitido, situando-se no polo epistêmico do triângulo, com pouca articulação com os restantes pólos. Atualmente, emergem novas lógicas, onde novos programas procuram responder às necessidades do mercado, pois, neste caso, impera fundamentalmente o polo socioprofissional pela adaptação constante que é necessário efetuar.

Ainda nas novas abordagens concetuais, os autores Pacheco e Flores (1999), apresentam a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional do professor, distinguem três modelos de formação contínua: modelo administrativo, modelo individual e modelo de colaboração.

Definem o modelo administrativo ou transmissivo dizendo que este “pressupõe uma formação planificada e realizada, mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais”, (p. 134), entendem-na como uma formação fragmentada, essencialmente tecnicista, que não responde às necessidades dos professores, uma vez que não parte da prática letiva.

O modelo individual procura responder às necessidades individuais dos professores, de forma a provocar mudanças significativas ao nível da sua prática letiva. É um “modelo de formação centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores (Pacheco & Flores, 1999).

O modelo de colaboração decorre da interação dos dois modelos anteriores, o modelo administrativo e individual, esta perspetiva uma articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos.

De acordo com este modelo, os professores assumem uma corresponsabilização pelo processo da sua formação, as instituições de ensino superior têm legitimidade para organizar uma formação centrada na escola e os serviços centrais e/ou regionais do Ministério da educação têm a responsabilidade de determinar os critérios e parâmetros globais da formação contínua.

Pacheco e Flores (1999) afirmam ainda que a formação contínua deve responder às necessidades formativas dos professores, referem que “um programa de formação

contínua deve potenciar a colaboração dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de investigação-ação orientados para o desenvolvimento do professor” (Pacheco & Flores, 1999, p. 135).

Como sublinha Jesus (2000), a formação contínua de professores não deverá ter como objetivo a resolução de deficiências da formação inicial, mas deverá ser orientada para a resolução de problemas, segundo o «paradigma de resolução de problemas» de Éraut (1987, citado em Jesus, 2000), ou para a promoção de inovações no meio escolar, segundo o «paradigma da mudança» de Fullan (1987, citado em Jesus, 2000). “Muitas iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos para eles.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 40)

Qualquer que seja o modelo, a formação contínua, pretende implementar dinâmicas de revitalização e aprofundamento de conhecimentos necessários à prática docente, procurando em simultâneo intervir de forma inovadora no sistema educativo. Tais ideais, embora não excludentes, não são facilmente conciliáveis, dada a profusão e diversidade de interesses, objetivos e agentes envolvidos no processo. (Pardal & Martins, 2005)

Numa dimensão mais ampla, o conceito de formação contínua pode ser entendido como um vasto conjunto de "ocasiões de formação representado pelos colóquios, seminários, congressos, encontros, ações de formação de curta duração" (Campos, 1995, p. 26). Estas muitas iniciativas de formação proliferam e nem sempre são ajustadas e feitas à medida das necessidades do público-alvo.

Assim, importa saber quais são as características do público a quem se destina, nesse sentido, a organização deste tipo de formação terá de ser concebida de outro modo, dado que "já não tem como única fonte o conhecimento e como único objetivo o nível a atingir" (Malglave, 1995, p. 22), independentemente do seu valor intrínseco, essas ações devem estar subordinadas a uma estratégia de formação centrada num projeto coletivo, de modo a que os seus efeitos sejam passíveis de ser utilizados nos contextos de trabalho; deste modo, parece-nos perfeitamente possível articular as respostas tanto às necessidades individuais como coletivas, pois tanto umas como outras resultam dos processos de interação produzidos nos referidos contextos.

Nesta vertente, compreendemos a proposta de estruturação do campo da formação que Malglave (1995) nos apresenta, alicerçada tendo por base as três formas organizativas distintas, mas que só poderão adquirir significado se articuladas entre si: "ações de formação", "formação-ação" e "programas de formação" (pp. 22-24).

Na verdade, a prática mais comum ao nível da formação situa-se nas "ações de formação", havendo muito pouco investimento na programação das outras formações, eventualmente por exigirem a construção de um conjunto de dispositivos que se tornam dispendiosos para a maioria dos centros de formação, deixando assim esta área

predominantemente para o ensino superior, assumindo este último uma regulação deste tipo de formação enquanto investigação-ação (ou formação-ação como Malglaive a designa).

Vários autores (Huberman, 1989; Escudero Muñoz, 1990; Nóvoa, 1991; Schön, 1992; Perrenoud, 1993; García, 1995; Zeichner, 1995) são unânimes em reconhecer que a formação dos professores deve ser vista em três dimensões básicas, a pessoal, a profissional e a organizacional, o autor Nóvoa apelida de trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola. É no contexto destes desafios que, em 1992, o mesmo autor avança com algumas propostas para a formação contínua de professores:

- . uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto;
- . um investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação;
- . a individualização dos percursos de formação;
- . a articulação entre a formação e a investigação;
- . o desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho;
- . a introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas;
- . a integração das estratégias de aprendizagem na formação.(pp. 65-67)

Aqui (re)encontramos conceitos extremamente ricos como: "formação centrada na escola"; "formação centrada em projetos de estabelecimento"; "formação em rede", orientada para o "desenvolvimento pessoal, profissional, organizacional e territorial" ou "formação experiencial".

Todos estes conceitos remetem para a necessidade da formação ser estruturada em torno de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas reais. Alonso (2003) assegura que a “capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores atuais confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural” (p. 173).

A maior dificuldade reside no entendimento da dualidade existente entre formação contínua e progressão na carreira docente, se por um lado se considera determinante o professor aprender ao longo da vida, de forma a proceder a atualizações sistemáticas do seu saber e saber fazer, por outro, é imperativo que este seja avaliado pelo seu desempenho e frequentemente temos assistidos nestes últimos anos a alguma subversão de princípios, a obtenção de créditos tem-se sobreposto ao desenvolvimento sustentado do saber do professor, essencialmente na vertente investigativa/reflexiva.

Aos poucos fomos percebendo que a articulação entre formação e progressão, tal como foi concebida a partir de uma interpretação linear da Lei de Bases, não foi uma ferramenta apropriada para a emancipação dos professores e das escolas foi, na verdade, um obstáculo à emergência de novas práticas profissionais e organizacionais.

O mesmo será dizer tal como Nóvoa “grande parte dos programas de formação contínua têm-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano já de si fortemente exigente” (Nóvoa, 2007, p. 9).

Assim, surge uma nova dimensão que já foi apresentada por Canário (1994):

a segunda grande questão que se coloca aos centros de formação das associações de escolas é a da construção de uma oferta formativa que facilite a emergência de processos instituintes e «ecológicos» de mudança, em que professores e escolas mudem em simultâneo. O estabelecimento de ensino constitui o referente fundamental para pensar e organizar a formação em estreita articulação com o contexto de trabalho. (p. 30)

De igual forma, cabe aos centros de formação participarem com as escolas na construção de novos modelos de formação a partir de diagnósticos verdadeiros e concretos das necessidades de professores, ultrapassando constrangimentos organizacionais que dificultam a resolução dos mesmos.

Desta forma, é necessário a (re)construção de um novo modelo de formação de professores: refundação da autonomia nas dimensões pessoal, profissional, social (Peres, 1999).

1.3. A formação contínua em contexto: novos desafios

Tal como refere Fullan (1993, citado por Day, 2001) a formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação. Por mais que se diga que o ensino já teve melhores dias, este pessimismo não retrata a atual situação ao nível da educação.

Embora possamos dizer que os nossos professores carecem de formação, porventura, não corresponde totalmente à verdade, a maioria dos nossos professores têm nas seus percursos profissionais inúmeras formações que reforçaram em determinados momentos das suas carreiras os seus saberes comuns, eventualmente, até despertando para novos anseios científicos.

No entanto, também sabemos que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência*. (Nóvoa, 1995, p. 25)

A falta de uma análise reflexiva crítica mais frequente sobre as práticas, tem tido grandes implicações no sucesso das mesmas, entendendo esta última, como o verdadeiro alimento da formação ao longo da vida do professor. Embora, não se deva

reduzir a formação a um conjunto de ações que respondem às necessidades meramente individuais, é conveniente redimensionar as aprendizagens e desenvolver projetos conetados com a própria realidade.

Donde, para muitos docentes a formação nem sempre responde às reais preocupações/necessidades dos docentes quanto à sua prática letiva, atualmente, muitas das ações efetuadas revestem-se de uma componente teórica muito forte em relação à prática. Uma maior aproximação entre as duas vertentes, reforçá-las-ia mutuamente, proporcionando uma formação mais completa, um desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, uma melhoria das práticas educativas e o aperfeiçoamento do sistema educativo.

Por sua vez, Marcelo (2009) defende que o desenvolvimento profissional dos professores deverá ser compreendido como um processo individual e coletivo, contextualizado ao local de trabalho dos docentes e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências formais e informais.

Também Day (2001) enuncia esta ideia da importância dos mecanismos de apoio e da interação com o local de trabalho, “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001, p. 15).

Nóvoa (1995) refere ainda que “os professores têm que se assumir como produtores da "sua" profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é necessário mudar também os contextos em que ele intervém (opinião partilhada pelos autores Holly & McLoughlin, 1989; Lyons, 1990, citados em Nóvoa, 1995).

Da mesma forma acrescenta “não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos” (Nóvoa, 1995, p. 17).

Num quadro de mudança, surgem a emergência de novas conceções sobre a prática docente, o que coloca em evidência o professor que pode e deve ser reflexivo. Uma mudança de paradigma quanto ao processo de formação, que se quer reflexivo, utilizando um novo tipo de metodologias que pressupõem uma investigação, pautada em procedimentos científicos que permitam aos professores-investigadores não só apreenderem e compreenderem a prática reflexiva, mas também construí-la em processo. Torna-se imperativo refletir e questionar as aprendizagens, experimentar assim, os diferentes conflitos - cognitivo, comunicativo, instrumental, afetivo, relacional e social-, inerentes ao processo de aprendizagem.

Neste enquadramento há que ter em conta qual o papel do professor- investigador. Será o papel do professor investigador o de um profissional dotado de todas as características de professor e de todas as características de um investigador?

Segundo García (2005), o professor pesquisador é um professor que parte de questões relativas à sua prática docente com o objetivo de aprimorá-la, de forma a responder verdadeiramente às suas dificuldades, ou apenas, com a determinação de melhorá-las.

É a partir da relação entre as práticas e a formação que os docentes poderão encontrar respostas para os problemas educacionais que vão surgindo no dia a dia. Neste vertente, a formação contínua torna-se um espaço e tempo de reflexão-investigação-ação, onde se (re) repensa a escola.

De acordo com Nóvoa (2002), a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspetiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Para a viabilidade de tais transformações ao nível da formação é necessário encontrar as respostas no contexto de trabalho do professor, onde emergem habitualmente todas as suas dificuldades.

2. Desenvolvimento profissional dos professores

A educação vive tempos de grande agitação, de incertezas e de muitas perplexidades Nóvoa (2009) que resultam das contantes mudanças sociais, políticas e económicas da atual sociedade. A globalização, os excessos de discursos das entidades responsáveis, a proliferação de perspetivas diferentes na investigação, a ausência de reflexão validade sobre o que realmente queremos para os alunos/adultos de amanhã, dificultam o entendimento sobre a temática - Desenvolvimento profissional dos professores- dado a diversidade de perspetivas, inseridas em diferentes linhas de investigação pelos diferentes autores.

2.1. Desenvolvimento profissional: definição de conceitos

O século XX tem sido profícuo em mudanças na área da educação, assistimos nos anos 70 à expansão da escolaridade e a uma racionalização do ensino, nos anos 80, à

grande proliferação legislativa que deu origem a reformas educativas sucessivas ao nível do currículo para responder ao aumento substancial dos alunos nas escolas portuguesas. Nos anos 90, surge uma grande valorização da organização e gestão dos estabelecimentos, começa a surgir o compromisso do professor com a escola/instituição (Stronach & Maclure 1996, citado em Day, 2001), e conseqüentemente, o aumento do controlo burocrático com todas as tarefas administrativas em detrimento do trabalho efetivo com os alunos, dado que, o professor está envolto de papéis e relatórios periódicos.

Paralelamente, Day (2001), no seu livro *Desenvolvimento profissional de professores*, refere vários investigadores que desenvolveram o conceito de profissionalidade, nomeadamente, entendendo os professores como semi-profissionais (Etzioni, 1969) quando comparados a médicos ou advogados, ou ainda, como tendo uma profissionalidade restrita, centrada na sua ação diária em sala de aula e ampla quando se teorizam sobre a educação em geral (Hoyle, 1980).

Embora, estas expressões não se apliquem ao professor atual, a noção de Stenhouse (1975) acaba por ser mais contemporânea quando refere que os professores têm características reflexivas e capacidades para o desenvolvimento profissional autónomo e que o investigador da educação e o docente devem partilhar a mesma linguagem (p. 144).

Também Formosinho (2009) problematiza o que é ser professor na escola para todos, relacionando a formação inicial de professores com a aprendizagem prática da docência, realça que para o desempenho de funções é necessário formação especializada, dando assim, novos contornos à nova profissionalidade e manifestando que a relação entre a ação docente e a formação é complexa, no entanto, necessária dada à adaptação constante dos professores aos novos contextos de trabalho.

Segundo Day (2001), nos últimos vinte anos, temos verificado um aumento do controlo burocrático, tornando o professor cada vez mais técnico, perdendo o seu juízo discricionário, característica fundamental de um professor autónomo. Os avanços tecnológicos têm diminuído o papel do professor enquanto detentor exclusivo do saber e aproximamo-nos de uma visão ideológica de mercado social.

Também Elliot (1993, citado em Day, 2001) refere que são as leis do mercado, que imperam, dando relevo a certas metáforas como: “implementação curricular”, “objetivos de consecução” e “avaliação de desempenho”. O mesmo autor acrescenta ser necessário quebrar rotinas e sair das quatro paredes da sala de aula.

Todas as mudanças mencionadas ameaçam e revoltam os professores que querem ir um pouco mais além, isto é, procuram manter um compromisso para um ideal educativo

(Barth, 1993 citado em Day, 2001), enquanto iniciadores de mudanças e não querem ser, seres passivos que tudo fazem numa inércia que atrofia qualquer identidade profissional.

Vários investigadores têm dado o seu contributo, no sentido de, alertar para dimensões essenciais na construção da profissionalidade do professor, dizendo que o conceito de desenvolvimento profissional deve ser contínuo e entendido como “visão alargada da aprendizagem profissional” Lieberman (1996, citado em Day, 2001), passando por vários tipos de aprendizagens, formais e informais que reforçarão o seu entusiasmo e o seu compromisso profissional.

Para Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se, sendo esta alteração baseada na compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Deste modo, o autor define “o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Garcia, 2009, p. 7).

Sabemos que o conhecimento e os alunos (matéria- prima da educação) se transformam a uma velocidade estonteante, não sendo possível separar o desenvolvimento profissional e os processos de mudança. Neste âmbito, também Morais e Medeiros (2007) associam ao conceito de desenvolvimento profissional a ideia de «reforma/mudança educativa» e entendem as duas variáveis intrinsecamente unidas e consideram que o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores a nível profissional mas também como pessoas:

na realidade, as medidas inovadoras que se pretendem ver operacionalizadas na implementação das atuais reformas (...) parecem construir fortes argumentos para que o estudo do desenvolvimento profissional do professor ascenda, em termos qualitativos e quantitativos, tanto por parte dos investigadores, bem como pela via daqueles que trabalham, diretamente, nas práticas educativas. (Morais & Medeiros, 2007, p. 26)

Morais e Medeiros (2007) realçam que transformações aceleradas desta ordem acabam por levar-nos a colocar questões a vários níveis: em termos de enquadramento dos novos elementos pertencentes ao sistema educativo; das mudanças no tipo de relações organizacionais que se estabelecem; das alterações no âmbito da conceção das competências e também da ação dos docentes e, por último, ao nível da reconcetualização do aluno e do próprio sistema educativo.

Atualmente vive-se num período de insegurança e mudança acelerada, que se caracteriza por uma evolução científica muito rápida, uma grande diversidade cultural e, também, uma complexidade tecnológica. As dificuldades surgem quando diante de tanta transformação de “métodos, conteúdos, atitudes e concepções” (Tavares & Brzezinsky, 2001) se exige à escola e aos professores uma resposta pronta e imediata.

Diante de todas essas transformações, é importante valorizar o professor, como eixo fundamental no que concerne à mudança educativa, contribuindo para a sua reconstrução (Herdeiro, 2010).

Nesta ótica, a adaptação e a renovação dos conhecimentos do professor permitem ampliarem a sua competência profissional e pessoal, de forma a promoverem um ensino com qualidade, não esquecendo tal como realça Marcelo (2009) “a profissão docente é uma profissão do conhecimento”, sendo que “o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (p. 8).

Perante algumas novas perspetivas, colocam-se novos desafios ao professor, ele já não é o único detentor do conhecimento, deverá adaptar-se aos novos tempos e questionar-se: Como se aprende a ensinar? (Marcelo, 2009, p. 9).

A resposta passa pelo conceito de desenvolvimento profissional que segundo o mesmo autor “tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores” (p. 9).

Não deixa de ser significativo verificar que muitos autores (Heideman, 1990; Fullan, 1990; Sparks & Loucks-Horsley, 1990; Olddroyd & Hall, 1991; Day, 1999; Bredson, 2002 e Villegas-Reimers, 2003 citados em García, 2009) ao concetualizar o conceito – desenvolvimento profissional docente- apresentem na definição do mesmo, um léxico que é comum, a todos, nomeadamente: mudança; melhorar; renovar; desenvolver; crescimento; atitudes; destrezas. Todos estes vocábulos explicitam claramente que estamos perante um conceito que remete para um *processo* que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente, na escola, quer através de experiências formais, quer informais.

Para Armour-Thomas (2000, citado por Morais & Medeiros, 2007) o conceito de desenvolvimento profissional dos professores assenta em três aceções:

- i) o processo de aprendizagem;
- ii) o produto dessas aprendizagens;
- iii) as transformações que se manifestam nos docentes.

Na primeira aceção, o autor apresenta o processo de aprendizagem, evidenciando o tipo e a qualidade das oportunidades que os professores têm. A segunda aceção evidencia mais o produto das oportunidades que o professor teve para aprender e descreve as mudanças e transformações no conhecimento individual do professor, bem como no conhecimento por ele partilhado. A terceira aceção é semelhante à segunda, mas não é restrita apenas às transformações do conhecimento individual do professor

apenas dentro da escola, sendo mais abrangente, já que faz referência ao sistema educativo no seu todo. Nesta aceção está implícito o conceito de desenvolvimento profissional fundamentado na noção de que só é possível realizar mudanças, nas competências dos professores, nos seus papéis e nas suas responsabilidades, se estas forem articuladas com as mudanças no contexto socio-político dentro e fora da escola.

Guskey (2000, p. 15) define o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e atividades que otimizam o conhecimento profissional, as competências técnicas e as atitudes dos professores. Nesta medida, o autor defende que o desenvolvimento profissional é um processo que é:

- i) intencional, porque representa um conjunto de intenções e objetivos;
- ii) contínuo, porque os professores deverão aprender ao longo de toda a vida profissional;
- i) sistemático, porque considera que a mudança afeta todos os níveis da organização.

Estas linhas de investigação têm subjacente uma racionalidade prática, que valoriza os sujeitos e as suas experiências, na interação com o meio onde se inserem.

Assim, avançamos para uma nova perspetiva que se distancia cada vez mais da do professor como um transmissor de conhecimentos. Perante esta nova realidade, espera-se, também, que o professor proceda a uma mudança ao nível do seu pensamento educativo e que se consciencialize que o processo ensino/aprendizagem se deve basear na diferenciação pedagógica, tendo em conta as vivências socioculturais dos próprios alunos.

Ou ainda, tal como refere Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional docente baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, ocorre num processo a longo prazo, tem lugar em contextos concretos, relaciona-se com os processos de reforma da escola, o professor é visto como um prático reflexivo acerca da sua experiência, desenvolve-se em processo colaborativo e difere de escola para escola.

Os dois autores Guskey (2000) e Marcelo (2009) apresentam algumas semelhanças ao considerarem o desenvolvimento profissional como um processo, onde se valoram as experiências e atividades profissionais com o objetivo de promoverem o crescimento e desenvolvimento do docente.

Por sua vez, Alarcão e Tavares (2003) e Sá-Chaves (1997), com base em Schön (1992), defendem uma abordagem do desenvolvimento profissional dos professores através da reflexão, ou seja, o professor enquanto «prático reflexivo», considerando o conceito de reflexão-na-ação como sendo um processo mediante o qual os «práticos» aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente.

Já em 1997, Sparks e Hirsh tinham identificado algumas mudanças no desenvolvimento profissional dos docentes, dizendo que se tinha passado de:

- i) de um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo para outro orientado para o desenvolvimento da organização;
- ii) de um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente orientado por metas claras;
- iii) de uma organização de formação a partir da administração, para outra centrada na escola;
- iv) de uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
- v) de uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
- vi) de uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores;
- vii) de um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
- viii) de um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos — professores, alunos, diretores, funcionários — se consideram, simultaneamente, professores e alunos.

Estas transformações acima apresentadas reiteram que: “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (Cochran-Smith & Fries, 2005, p. 40). Isto é, a aprendizagem dos alunos depende essencialmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer para responder aos desafios diários da prática letiva.

Desta forma, consideramos que a abordagem ao desenvolvimento profissional deverá ser entendida tendo em conta as conceções que os professores têm sobre o ensino e os processos de aprendizagem, tendo como ponto de partida um processo que começa no início da carreira do professor e prolonga-se ao longo da mesma.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (Nóvoa, 2002, p. 16)

2.2. Desenvolvimento profissional e formação: que relação?

Na sequência das várias abordagens conceituais sobre desenvolvimento profissional dos docentes, cabe neste âmbito explorar um pouco mais esta dualidade (desenvolvimento profissional/formação) por serem conceitos de grande proximidade nos seus vários significados, embora se deva explicitar que não são equivalentes do ponto de vista da abordagem.

Ponte (1996) enuncia as diferenças da seguinte forma:

i) a formação está relacionada com a frequência em cursos, numa lógica mais ou menos «escolar»; por outro lado, o desenvolvimento profissional concretiza-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência em cursos mas também outras atividades, como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões;

ii) na formação existe um «movimento» de fora para dentro, em que o objetivo se circunscreve à aquisição de conhecimento e informação que são transmitidos; ao invés, no desenvolvimento profissional o «movimento» realiza-se de dentro para fora, na medida em que o professor é responsável pela tomada das decisões. Deste modo, “o professor é objeto de formação mas é sujeito no desenvolvimento profissional” (p. 2);

iii) a formação incide sobre as lacunas do professor, ao contrário do desenvolvimento profissional que potencia o desenvolvimento de algumas competências do professor;

iv) a formação é fragmentada, subdividida por assuntos, ou por disciplinas, tal como na formação inicial, enquanto, o desenvolvimento profissional, embora possa valorizar-se momentaneamente um ou outro aspeto, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo;

v) a formação é eminentemente teórica; o desenvolvimento profissional pode partir da teoria como da prática e tende a considerar a teoria e a prática numa forma interligada (p. 16).

De acordo com as diferenças apresentadas entre desenvolvimento profissional e formação, verificamos que o autor apresenta a formação como meio para resolução de lacunas que o professor apresenta. A formação é vista de maneira compartimentada (aborda assuntos ou disciplinas) enquanto o desenvolvimento profissional encara o professor numa perspetiva mais global, ou seja, como um todo que inclui várias dimensões: cognitiva, afetiva e relacional.

Continuando com o mesmo autor, Ponte (1998) salienta que a formação se centra, essencialmente, na teoria (por norma, não vai para além da teoria), enquanto o desenvolvimento profissional perspetiva a teoria e a prática como um todo, complementando-se.

Também Morais e Medeiros (2007) referem que não se pode confundir desenvolvimento profissional com preparação profissional, no sentido de formação inicial. O desenvolvimento profissional remete para as transformações resultantes da mudança progressiva e articulada, em exercício de funções docentes, com os desafios das práticas pedagógicas e que se traduzem na ação do professor, após a formação inicial, ao longo de toda a sua carreira. Por sua vez, a preparação profissional é circunscrita à formação inicial, com o objetivo de capacitar os futuros profissionais para o exercício da profissão.

De igual forma, Day (2001) apresenta quatro ciclos ao nível do desenvolvimento profissional: nomeadamente:

- i) individual fechado, que corresponde à aprendizagem dos professores na sala de aula;
- ii) individual aberto, em que o professor tem algum apoio e colaboração de outros professores;
- iii) coletivo fechado, no qual grupos de professores de várias escolas e com interesses comuns se encontram para partilhar experiências, analisar e discutir assuntos de ensino e aprendizagem;
- iv) coletivo aberto, que corresponde a aprendizagens e redes de partilha para além dos professores e das escolas, envolvendo outros que podem não estar diretamente envolvidos no ensino na sala de aula, mas que podem ter um papel importante neste grupo por demonstrarem competências e conhecimentos acerca da educação e que podem complementar o conhecimento prático dos professores.

Importa destacar Formosinho (2009), na medida em que para o autor, a formação contínua e o desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores. Associa a formação contínua a um processo de ensino/formação e considera o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

Assim, verificamos que estamos perante uma atualização sistemática dos conhecimentos dos professores com vista ao seu desenvolvimento profissional e pessoal. Os autores acima enunciados julgam ser importante orientar as práticas de formação de professores para três vertentes, ou três racionalidades - a técnica, a prática e a crítica- que acabam por participar nas aquisições globais do professor.

Outros autores apresentam perspetivas ligeiramente diferentes, por exemplo Perrenoud (1993) alerta, com algum cepticismo, para os limites da formação: “A formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites” (p. 93). O autor enfatiza a ideia central que é preciso pensar a prática pedagógica para pensar a formação dos professores. “Não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É preciso pensar a profissão, a carreira, os colegas, as relações de trabalho e de poder nas

organizações escolares, a parte de autonomia e responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente” (p. 200).

Também Nóvoa (2009) ao problematizar a questão da formação de professores refere que a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. O autor parte de algumas características do “bom professor” para argumentar em favor de uma formação de professores construída dentro da profissão. Enuncia então cinco propostas que devem estar na origem dos programas de formação de professores:

- i) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- ii) passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- iii) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- iv) valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
- v) caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Assim o autor fundamenta a sua reflexão numa formação em três etapas dizendo que para a ser um “bom professor”, os candidatos ao professorado deverão percorrer três momentos de formação:

- i) a licenciatura numa determinada disciplina científica;
- ii) o mestrado em ensino, com um forte referencial didático, pedagógico e profissional;
- iii) um período probatório, de indução profissional.

Para além destes componentes essenciais, refere ainda quatro lições importantes:

- i) a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa;
- ii) a importância de um conhecimento que vai para além da «teoria» e da «prática» e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição;
- iii) a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração;
- iv) a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Passando aos processos de formação contínua, Sá-Chaves (1997) dá relevância aos processos de formação contínua onde o professor, como formando, acaba por se assumir como sujeito e simultaneamente como agente.

Desta forma, o professor é “considerado um ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho (...) de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente aprendizagens experienciais e contextuais” (Formosinho, 2002, p. 11).

Por sua vez Nóvoa (2002) refere que, os processos de formação contínua implicam uma aproximação diferente do papel do professor-formando na sua formação, argumentando que “tem-se ignorado o eixo de desenvolvimento pessoal, confundindo «formar» e «formar-se» (Nóvoa, 2002, p. 56).

Como defende Cánario (1997), o modelo de formação contínua deverá ser fundamentado num processo formativo que faz emergir a pessoa como sujeito da sua própria formação, integrando diferentes vivências, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, refletindo sobre o seu próprio percurso experiencial.

Ou ainda, o processo de desenvolvimento da formação contínua não deverá ser entendido de forma passiva pelo próprio professor, “limitando-se a assistir na perspetiva de colecionar certificados de presença” (Jesus, 2000, p. 338). O professor deverá ser um participante ativo na definição dos objetivos e estratégias de formação.

Pacheco e Flores (1999) apresentam de forma interessante a problemática relativa ao processo de formação contínua estar associada à progressão na carreira:

quando a formação contínua é imposta pela administração, através de créditos e como pré-requisitos para a progressão na carreira, (...) quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes partilhem uma perspetiva que os coloca numa situação passiva (...) onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar. (p. 131)

Esta questão afeta grandemente o próprio envolvimento do professor na sua formação, com repercussões diretas em todo o seu desenvolvimento profissional.

Tal como enuncia Formosinho (2009) “a centralidade dos atores nos seus processos de aprendizagem é premissa fundante e válida para (...) os alunos e os professores” (p. 265). Esta afirmação ilustra bem que estamos diante de uma necessária mudança quanto à centralidade do professor no seu espaço de trabalho, torna-se urgente reorientar a formação para “dentro da profissão”, para dentro da escola, de forma participar diretamente na construção do conhecimento com todos os intervenientes educativos.

É necessário valorizar as experiências, a dimensão prática, os vários tipos de saberes numa dimensão relacional que permita o crescimento profissional dos professores no seu próprio contexto de trabalho.

Relembrando Freire (1996), as competências dos professores não resolvem tudo. Como tal, há que compreender a complexidade, as incertezas e ambiguidades do aprender a ser professor, tendo presente que aprendemos muito daquilo que somos e somos muito daquilo que aprendemos.

Desta forma, podemos dizer que não tendo ideias acabadas sobre formação de professores, importa reter que é necessário criar espaços de reflexão crítica, onde pela partilha de ideias se encontrem soluções que resolvam todos os problemas dos professores – pessoais, profissionais e sociais -, bem como das escolas onde devemos construir os nossos projetos de formação, reforçando assim a nossa identidade profissional.

2.3. Desenvolvimento profissional e identidade profissional

Entendendo o desenvolvimento profissional do professor como um processo que se vai construindo ao longo da sua carreira, com toda a experiência e saberes adquiridos, cabe ligar esta abordagem temática à identidade profissional, no sentido de se apurar como esta última se posiciona perante o desenvolvimento profissional, nos processos de mudança com vista à melhoria da profissão docente, assim,

por identidade docente entendem-se as posições do sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais e aos professores e professoras em exercício em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos ao modo de ser e de agir dos professores e professoras no exercício das suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (García, 2005, p. 48)

Logo, o professor “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. Nesta perspetiva, as identidades profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Lasky, 2005, citado em Marcelo, 2009, p. 11).

Entendendo a identidade como algo que se vai construindo ao longo de um percurso profissional, não é um atributo fixo de certa pessoa, mas antes um fenómeno relacional. Trata-se de um processo evolutivo que podemos entender ao responder à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?” (Beijaard, 2004 citado em Marcelo, 2009, p. 12).

Garcia (2009) apresenta ainda uma revisão das investigações recentes, onde define de forma brilhante algumas características da identidade docente:

- i) a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspetiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca pára, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?”;
- ii) a identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adoptam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto;
- iii) a identidade profissional docente compõe-se de sub-identidades mais ou menos inter-relacionadas. Estas sub-identidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem. É importante que estas sub-identidades não entrem em conflito. O conflito aparece, por exemplo, quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho. Quanto mais importante uma sub-identidade é, mais difícil é modificá-la;
- iv) a existência de uma identidade profissional contribui para a perceção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos.

Como é natural este conceito liga-se também ao da profissionalidade docente, este último resulta do seu percurso profissional, desde do ingresso na docência a todas as relações e interações que foi desenvolvendo ao longo dos anos com a sua prática letiva.

Como refere Chantraine-Demilly (1992), os componentes da profissionalidade são cinco: a competência ética; os saberes científicos e críticos; os saberes didáticos; as competências dramáticas e relacionais e saberes e saber-fazer pedagógico. Todos estes componentes participam num todo que define um conjunto de características determinantes da profissionalidade.

Tal como enuncia Day (2001), o professor parte de um conhecimento-base especializado, isto é, de uma cultura técnica, estabelece um compromisso para satisfazer as necessidades do aluno, domínio da ética, desenvolve uma identidade coletiva, ao nível do seu compromisso profissional e desenvolve a sua autonomia profissional, atendendo a que existe um controlo colegial sobre as suas práticas e padrões profissionais.

Nóvoa (1992) define a profissionalidade ilustrando-a com os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores, o *A de adesão*, enquanto entrega à profissão com todos os seus princípios éticos, os valores que fundamentam a sua opção dando-lhe uma razão de ser e justifica todos os seus pontos de partida enquanto

profissional que abraça uma “missão educativa” e mune-se de toda a sua formação enquanto pessoa para iniciar a sua demanda na educação.

O *A de ação*, trata-se do passo seguinte que acontece depois de estarem bem definidos os objetivos a que se propõe, aqui estamos na práxis enquanto realização de experiências que virão contribuir ou não para o reforço da nossa postura pedagógica.

Por fim, o autor apresenta o *A de autoconsciência* que filtra tudo quanto se pensa, se sente e se age, estamos no domínio das atitudes reflexivas, investigativas que serão determinantes para que o professor se repense e se se transforme numa autêntica procura da melhoria profissional, podendo assim, dar lugar à tão desejada inovação pedagógica.

Os três A serão tanto mais sólidos se houver por parte do docente uma adesão à atitude colaborativa, que permite através da partilha, da entreaajuda entre pares uma validação da sua profissionalidade enquanto imagem e reconhecimento profissional, aspetos determinantes para a forma de estar e de ser do docente no seu espaço profissional.

No entanto, à luz da evolução dos conceitos, na perspectiva de Bolívar (2006) este conceito de identidade profissional está sujeito a uma revisão, quando refere:

as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar. (p. 13)

Acrescenta ainda, “um quadro mais geral de transformações sociais, que tem esbatido os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral” (Bolívar, 2006, p. 25). Estas dimensões em transformação têm inevitavelmente repercussões nos professores e nas suas carreiras.

Podemos então dizer que o desenvolvimento profissional dos docentes está intrinsecamente ligado ao significado de ser um profissional.

Como vivemos tempos difíceis, de grandes níveis de *stress* e desmotivação, facilmente se atesta um desencanto pela profissão. A falta de autonomia que nos é dada é um grande obstáculo para a construção de uma verdadeira identidade profissional dos professores. Verifica-se por outro lado, um contra senso, quando nos são dados alguns sinais de possível conquista da tão desejada autonomia, esmorcemos, resignamo-nos e não a agarramos de frente. Provavelmente por insegurança e pelos medos que atrofiaram a profissão, também sabemos que a autonomia se constrói dentro de uma responsabilidade assumida sem medos.

3. A escola como comunidade de aprendizagem profissional

3.1. A escola, um espaço de desenvolvimento organizacional

O interesse da comunidade científica pela dimensão organizacional da escola, inicia-se a partir dos anos 80, nos anos 90 começa a ser consensual entre os investigadores que a Escola possui um conjunto de características que a qualificam como uma organização, esta compõe-se de indivíduos – ou grupos- com funções distintas - ou comuns- e cuja ação é orientada para uma determinada finalidade.

De acordo com Bolívar (2012),

o desenvolvimento organizacional está na origem de todas as abordagens posteriores ao desenvolvimento da escola. (*Revisão baseada na escola, melhoria escolar, desenvolvimento curricular baseado na escola, formação centrada na escola, organização que aprende, etc.*) que foram originadas ou potenciadas pelo desenvolvimento organizacional. É uma metodologia de trabalho com recursos humanos de uma organização, em que a escola vai aprendendo a funcionar de um modo distinto do habitualmente praticado, e desenvolvendo a sua própria capacidade organizacional e pedagógica, de forma a iniciar, incrementar e institucionalizar processos permanentes de melhoria. (p. 27)

A Escola como organização sistémica viva, necessita de preservar uma certa forma de equilíbrio entre as várias partes que a integram e em simultâneo responder à mudança que é inerente ao desenvolvimento da mesma. Sabemos também que muitas vezes a mudança é sinónimo de instabilidade por estar sujeita à interferência de muitas variáveis, ora internas, ora externas.

Entendendo a aprendizagem como sendo a essência da mudança, esta advém da participação individual e coletiva no seio da organização escolar, tal como refere Schön (1992) é necessário incentivar o desenvolvimento profissional dos professores “profissionais reflexivos” para aproveitarem as aprendizagens que surgem das suas experiências, refletindo sobre elas originando assim novos significados, novos conceitos, ou simplesmente, novas formas de entender/solucionar uma questão, um problema.

Desta forma,

o desenvolvimento organizacional pressupõe que a organização possa resolver por si mesma os problemas contínuos que se lhe apresentam, criando capacidades de diagnosticar o seu funcionamento, procurar dentro e fora, os recursos e informações para enfrentar e imobilizar a ação conjunta do grupo. (...) O desenvolvimento organizacional é uma teoria intervencionista da mudança (de fora para dentro) mesmo quando existe o compromisso dos implicados. (Bolívar, 2012, pp.28-29)

Para que haja um processo de mudança implementado na escola, através do desenvolvimento organizacional, é necessário uma gestão colaborativa dos processos organizativos para que efetivamente se verifique uma cultura da organização que permita incrementar a sua eficácia.

Herdeiros e Silva (2008) referem que o desenvolvimento profissional dos professores ocorre “sobretudo através de atividades de projeto, troca de experiências e práticas reflexivas no coletivo” (p. 8). Segundo as autoras, as escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de reflexão pessoal e em grupo, o que faz com que os professores aprendam uns com outros e partilhem saberes e experiências.

É também neste domínio que surge o conceito de ecologia organizacional de Garratt (1987, citado em Whitaker, 1999), em que se destaca o relacionamento mútuo entre indivíduos e com o ambiente organizacional em que trabalham.

Huberman (1993) refere três modelos principais e um submodelo no processo de mudança: “modelo de pesquisa desenvolvimento e difusão”; “modelo de interação social” e “modelo de resolução de problemas”. Cada um destes modelos abrange diferentes ângulos no processo de inovação e usa técnicas diversas para acelerar a mudança.

Logo, é necessário que os diferentes elementos que integram e interagem na organização escolar sejam capazes de desenvolver um espírito de abertura face à instabilidade, à desordem e à mudança acelerada do nosso mundo atual.

A escola, é de igual forma um espaço cheio de formalidades, regras implícitas/explicitas de comunicação e relações entre os seus vários atores. As relações interpessoais são um dos fatores básicos na caracterização do clima e da cultura organizacional, pois estes qualificam-se, entre outros, pelo comportamento e pelas relações que estabelecem (Whitaker, 1999).

Este último autor, no seu livro *Gerir a mudança*, refere que as dinâmicas transformacionais das organizações surgem muitas vezes após muita resistência à mudança, fato normal atendendo às características do ser humano que gosta de manter as suas “zonas de conforto” para não se sentir ameaçado pelas relações que ocorrem no espaço em que se movimenta.

Na mesma obra, apresenta ainda, segundo Plant (1987), duas formas de resistência à mudança, uma de ordem sistémica e outra de ordem comportamental. Neste âmbito, refere os grandes níveis de *stress* como sendo inibidores de avanço nas organizações, embora com graus diferentes acabam por condicionar a inovação. Steve Fink acrescentou que toda e qualquer mudança substancial nas nossas vidas passaria por um conjunto de fases reativas, são elas, *o choque; a negação; o reconhecimento e a adaptação*, ou ainda, a clara convicção que toda e qualquer mudança envolve riscos na transição do conhecido para o desconhecido, lembrando agora, as conhecidas “zonas de incerteza” de Schön (1971).

Depois de todas as resistências, é necessário refletir e avançar para um outro conceito que remete para a organização aprendente, em que a organização é pensada enquanto sistema organizacional, reconhecendo as pessoas como força ativa e

determinante, capazes de criar, de partilhar visões quanto ao desenvolvimento das aprendizagens.

Lee e Shulman (2004, citados em Alarcão, 2007) referem, com base num estudo realizado sobre as práticas dos professores centradas no conceito de “comunidade de professores enquanto aprendentes”, que as “dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26).

Desta interação do conhecimento nasce a cultura organizacional das escolas que é o somatório do pulsar da organização, nas suas relações, oposições e emoções, isto é, a cultura é a maneira como agimos e nos relacionamos uns com os outros (Fullan & Hargreaves, 1992).

Os autores Bradford & Burke (2005, citados em Bolívar, 2012) referem que não podemos subestimar que “o envolvimento das pessoas nas decisões que lhes afetam diretamente é, por sua vez, a força e o valor do desenvolvimento organizacional” (p. 29).

Os autores Nias *et al* (1989, citados em Whitaker, 1999), empregam o termo *cultura organizacional* para as “múltiplas realidades sociais que as pessoas constroem de si próprias” (p. 111); baseando-se nesta definição Whitaker (1999) diz tratar-se de uma espécie de *habitat social* onde coabitam pessoas integradas num contexto organizacional preciso que se caracteriza pelo “comportamento – o que as pessoas dizem e fazem - relações – como funcionam com e através de terceiros - e atitudes e valores – forma como os processos, crenças e preconceitos afetam a atividade formal e informal da organização” (p. 111).

Torres (2011) apresenta uma distinção entre a cultura como produto de influências externas à organização e cultura como resultado de um “trabalho de fabricação exclusivamente interna” (p. 122). Estamos perante uma dualidade (dentro-fora) ao nível da estrutura organizacional da escola que acaba por desempenhar, em simultâneo, um papel de integração e de diferenciação.

Na verdade, não podem ser consideradas isoladamente, pois ambas encontram-se “incrustadas no processo de construção do cultural” (p. 126). A autora acrescenta que existe, uma “relação de forças igualitária entre o *dentro* e o *fora*. Poder-se-á, então, afirmar que, segundo Torres (2011) a cultura organizacional da escola é o resultado desta incrustação e um processo dinâmico desta interdependência.

Segundo Lima (2002), numa organização escolar, embora haja uma cultura profissional dos docentes que se destaque, há sempre outras subculturas que coexistem de forma mais integrada ou conflituosa. “As culturas dos professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola” (p. 25).

Torres (2011) identifica ainda, dentro desta cultura organizacional, “nichos de cultura de residência intra-organizacional, recortados ou não a partir da estrutura formal e informal da escola, com diferentes níveis de abertura ao exterior” (p. 134).

Atribuir importância aos fatores culturais é fundamental para se alcançar êxito na gestão de mudança, é perceber o nosso “ habitat social” com as várias dimensões do ser humano, uma Pessoa com inteligência racional (que pensa), inteligência emocional (que sente) e inteligência espiritual (que é).

Relembrando a definição de Abraham (1984) que define “L’Enseignant est une Personne” com os três Q, QI- Inteligência racional; QE- Inteligência emocional e QEs – Inteligência espiritual.

Nestas três dimensões encontramos as várias inteligências, podendo realçar a inteligência espiritual, por ser adequado dizer tal como Zohar e Marshall (2004) é a inteligência com que lidamos e resolvemos problemas de sentido e de valor, integrando os vários Q’s.

Atendendo a que uma organização escolar é um conjunto de intervenientes que necessitam de crescimento profissional, para que efetivamente exista mudanças qualitativas, é indispensável que a formação do professor seja eminentemente prática, centrada nas aprendizagens dos alunos e no trabalho escolar, é imprescindível passar para “dentro” da profissão Nóvoa (2009), participando numa cultura profissional.

Também é importante dar especial atenção à dimensão pessoal do docente, reforçando a Pessoa-Professor e o Professor-Pessoa, eventualmente, estimular práticas de auto-formação sobre as suas histórias de vida.

A consistência da vertente individual será tanto mais forte se houver um trabalho de coletivo, onde a partilha, a reflexão conjunta possam dar origem a equipas pedagógicas que desenvolvam culturas colaborativas e reforcem o sentimento de pertença que liga o Professor à Escola.

Neste âmbito, considerando a importância que se tem vindo a dar à relação da escola - meio (entendendo este como os Stakeholders, representantes dos interesses na escola), torna-se importante reforçar a formação de professores por princípios de responsabilidade social, onde se “trabalham” as relações e a comunicação. A visibilidade social da escola e dos seus profissionais está cada vez mais presente nas preocupações dos diretores, bem como a procura do prestígio/reconhecimento da organização escolar no sentido da interação necessária entre os vários intervenientes educativos.

Para a OCDE (2009),

a inovação educativa é uma mudança dinâmica que *incorpora valor* aos processos existentes na instituição educativa (tanto no campo pedagógico como no organizacional) e que se traduz na melhoria dos resultados da aprendizagem dos

alunos ou na satisfação dos agentes educativos ou em ambos os casos. (Bolívar, 2012, p.12)

3.2. As culturas profissionais: opositoras ou facilitadoras das aprendizagens organizacionais?

A sociedade atual requer uma educação contextualizada e assente numa escola multifuncional, cujo processo organizativo implica a adoção de novas formas de conceber a gestão do trabalho com base em princípios de crítica reflexiva e de um repertório de conhecimentos que decorre entre várias culturas profissionais.

Para refletir sobre novas dinâmicas de trabalho entre pares que nos conduzam à mudança educativa, é necessário definir quais as culturas profissionais existentes na escola para seguidamente selecionar, as que do ponto dos investigadores proporcionam um “valor acrescentado” para a melhoria das práticas dos docentes e das aprendizagens organizacionais.

Importa aqui introduzir um conceito que interfere com toda a organização, o de clima organizacional (a forma como os sujeitos intervenientes percebem o ambiente em que trabalham, aliado ao reflexo do grau de satisfação dos mesmos), neste, as relações profissionais são um dos itens que permitem analisar o clima e a cultura organizacional da escola.

Nesta perspetiva, Fullan e Hargreaves (1991) dividem as culturas docentes em três grandes grupos: culturas de separação, culturas de ligação e culturas de integração.

Na mesma temática e com pontos convergentes Hargreaves (1998) apresentou de forma muito interessante a existência de quatro formas gerais de cultura docente, estas com implicações diversas no seu ambiente de trabalho e, consequentemente, na mudança educativa: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

As culturas profissionais apresentam as duas vertentes, por vezes são opositoras à mudança, no sentido de representarem a contestação a qualquer alteração das normas ditas instituídas. Estas verdades, de forma errada, são encaradas como verdades inabaláveis, dificultando assim toda e qualquer pequena alteração na organização.

Outros grupos ou subgrupos profissionais são representativos de culturas facilitadoras para a introdução de novas aprendizagens organizacionais, estes grupos são permeáveis a novas ideias, frequentemente são mais reflexivos e apresentam vontade na melhoria de todo o tipo de prática educativa.

Para melhor clarificação de conceitos, segue-se uma breve exposição sobre cada um deles:

i) Individualismo

O autor apresenta o individualismo, como o isolamento e o “privatismo” (1994) que constituem uma dos aspetos da cultura do ensino, entendendo-as como o quadro mais comum nas escolas, onde frequentemente se verificam situações de isolamento, de trabalho solitário e muito individualizado pelos docentes.

Sá Chaves (2000) diz mesmo que,

para poder sobreviver, o professor solitário isola-se cada vez mais, a maior parte das vezes, com receio de se expor, outras, por causa de um orgulho menos natural e menos saudável. (...) Este profissional poderá também sentir-se isolado, apesar de rodeado por outros seres, com quem, habitualmente partilha uma profissão, quando se sente incapaz ou receia dar voz a opiniões e sugestões que poderiam contribuir para alterar este mundo cheio de seres solitários. (p. 81)

A autora refere o isolamento causado pela presença dos “medos” que tanto afetam professores, estes acabam por bloquear qualquer tentativa de partilha, não contribuindo para um trabalho de um Todo – organização escolar-.

Lima (2000) apresenta o isolamento profissional dos professores quer em Portugal, quer no estrangeiro como uma particularidade profundamente entendível, enraizada, fazendo parte de uma forma de estar na profissão docente. Numa mesma escola, as relações profissionais caracterizam-se sobretudo por aquilo que nomeou de fragmentação entendida como “o grau ou medida em que o grupo total dos professores num determinado local de trabalho se encontra segmentado em subgrupos mais pequenos e coesos, no interior dos quais as relações individuais são particularmente intensas” (p.1), refere ainda, “é um tipo de interação que carece de uma base prática conjunta e não de uma simples troca de impressões entre colegas” (p. 15). Esta fragmentação está presente nas relações entre docentes de departamentos disciplinares distintos, mas ela existe também dentro de um mesmo departamento.

Hargreaves (1994), o autor baseia-se na investigação que realizou para apresentar duas explicações para os motivos que determinam o individualismo: no primeiro, “o individualismo é associado à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade” (p. 188); o segundo, a defeitos e fracassos anteriores dos professores resultantes de incertezas e inseguranças.

Também refere que a estrutura dos edifícios escolares favorece muitas vezes o referido isolamento: “salas de aulas segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo que observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem” (p. 187).

O mesmo autor considera que o individualismo pode não ser totalmente perverso, deve também ser compreendido como um “fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos” (p. 193). Observa ainda que os professores nunca estão realmente sós, pois são afetados pelas perspetivas e estilos de outros professores com os quais convivem ou conviveram. O que acontece no interior da sala de aula “não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior” (p. 186).

Com o mesmo entendimento do autor anterior, Formosinho e Machado (2002), referem que o isolamento físico do professor não corresponde obrigatoriamente a um isolamento psicológico ou social, uma vez que as estratégias que utiliza na sala de aula são afetadas, direta ou indiretamente, pelas perspetivas e opiniões dos colegas e, portanto, ele não está verdadeiramente sozinho.

ii) A colaboração

Alarcão (2007) apresenta muito bem a sua perspetiva sobre a colaboração entre os docentes, do ponto de vista sociológico, existe uma “clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais” (p. 23).

Esta afirmação é reforçada pelas autoras Lee e Shulman (2004, citados em Alarcão, 2007), com base num estudo efetuado sobre as práticas dos professores centradas no conceito de “comunidade de professores enquanto aprendentes”, que as “dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26).

Também Nóvoa (2009) refere que o trabalho em equipa é compreendido como uma das *disposições* essenciais para a definição do “bom professor”. Desta forma, o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática” (p. 12), no interior das escolas. Segundo o autor, “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos da escola” (p. 12).

O mesmo autor avança ainda com várias propostas de trabalho que podem valorizar e inspirar os futuros programas de formação de professores, nomeadamente, com a partilha entre professores, defendendo que a formação de professores “deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão”. O autor fala mesmo da “emergência do professor coletivo (do professor como coletivo)” (p. 16).

Estas afirmações do autor têm muitas consequências para a formação de professores, das quais evidencia duas: a escola deve ser entendida como o local privilegiado da formação dos professores e também como o espaço de análise partilhada das práticas “enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (p. 16).

Também considera que se deve associar a formação de professores à experiência coletiva transformada em conhecimento profissional, exemplifica como sendo possível e real com os projetos educativos nas escolas.

Surge a emergência da noção de docência como coletivo, tanto no plano do conhecimento, como no plano ético, reforçada no diálogo entre pares.

De forma muito perspicaz, o autor refere que quer a colegialidade, quer a partilha não se poderem impor superiormente, elas têm de ser sentidas como uma necessidade e uma vontade dos docentes.

Por último, (Nóvoa, 2009), considera que a formação de professores deve suscitar nos docentes a

urgência de reforçar as *comunidades de prática*, um espaço concetual constituído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos e dos professores. (p. 17)

Estas comunidades favorecem a nossa relação afetiva com a escola, reforça o sentimento de pertença e de identidade profissional com resultados de melhoria a todos os níveis, o autor destaca que “é esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2009, p. 17).

iii) A colegialidade artificial

O conceito de colegialidade artificial é definido segundo Hargreaves, (1994) quando a colaboração não é voluntária, nem espontânea por parte do professor, mas sim, imposta administrativamente.

Esta imposição é regulada por uma colegialidade artificial que exige aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto. Para o autor, a colegialidade artificial pode ser: regulada administrativamente, ou seja, não parte da iniciativa dos professores, mas sim de imposições administrativas, a colaboração é feita, tendo em conta o cumprimento de ordens superiores definidas espaço-temporalmente e quando a instituição o solicita, exemplo típico, são as reuniões do arranque do início letivo.

A previsibilidade está presente, bem como os resultados esperados. Constitui, no fundo, segundo o autor, “uma simulação administrativa segura da colaboração” (p. 220).

Fullan e Hargreaves (1991) definem a colegialidade artificial como “um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (p. 103).

Os mesmos autores Fullan e Hargreaves (1991) alertam para os perigos das duas vertentes opostas da colegialidade, podendo surgir com valências positivas e negativas, isto é, ela pode ser “útil como fase preliminar na preparação de relações colaborativas mais duradouras entre os professores” (p. 104), mas pode de igual forma ser “reduzida a um substituto administrativo rápido e escorregadio das culturas colaborativas dos professores” (p. 104). Podem mesmo reduzir a motivação dos professores para colaborarem verdadeiramente.

Pode ainda, tornar-se difícil distinguir com clareza se estamos diante de uma colegialidade imposta/administrativa ou se estamos perante uma “cultura colaborativa” disfarçada.

iv) A balcanização

Guerra (2000) define a balcanização como sendo um dos grandes entraves ao trabalho entre os professores, trata-se de um problema com efeitos perversos em toda a atividade dos profissionais de ensino. Estamos diante do professor interessado apenas pela sua disciplina, pelo seu grupo disciplinar e pelos seus resultados de forma individual.

O autor acrescenta também que na balcanização o diálogo entre grupos é inexistente, “a balcanização é um atentado contra a aprendizagem que pode proporcionar uma prática planificada em conjunto, realizada de forma cooperativa e analisada de maneira partilhada por todos os membros de uma comunidade escolar” (p. 63). Esta prática põe de parte qualquer tentativa de partilha com os restantes membros da comunidade, incluindo os alunos, no sentido da aquisição de novas perspetivas enriquecedoras ao nível da aprendizagem.

Para Fullan e Hargreaves (1991), “trata-se, geralmente de colegas com quem se trabalha de uma forma mais próxima, passam mais tempo e convivem mais frequentemente na sala de professores, ou mesmo fora da escola” (p.95).

Segundo os mesmos autores, as culturas balcanizadas apresentam quatro aspetos que as descrevem: *permeabilidade baixa* – os grupos trabalham de forma isolada e bem delineada no espaço; os professores raramente pertencem a mais do que um grupo e desenvolvem toda a sua aprendizagem no seio desse mesmo grupo; *permanência elevada* – estes grupos balcanizados permanecem assim ao longo do tempo e são poucos os docentes que se movimentam em mais do que um grupo; *identificação pessoal*

– a preparação universitária e a formação profissional comum aos membros de cada subgrupo é um fator de preponderante para a formação e manutenção destes subgrupos; *compleição política* – As culturas balcanizadas são também centros de interesses próprios já que as promoções e os recursos estão muitas vezes condicionados por pertencerem a este ou a aquele grupo. “As dinâmicas do poder e de interesse próprio, sejam elas manifestas ou latentes, existentes no seio destas culturas determinam de modo importante a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade” (p. 242).

Fullan e Hargreaves (1991) chamam ainda a atenção para o facto de, por vezes, até os subgrupos mais dinâmicos e inovadores, não conseguirem impor-se e fugir a esta balcanização, na maior parte dos tempos, são subgrupos pontuais com influência que nem sempre retratam a cultura dominante na escola.

Guerra (2000) acrescenta que os interesses gerais da escola e da educação são afetados por esta dinâmica dos interesses que se tornam autênticos bloqueios na educação. Atendendo aos referidos bloqueios, “ao invés de encarar as Organizações que Aprendem como uma mera estratégia de gestão, tenho defendido entendê-la como uma meta orientadora para o desenvolvimento das organizações” (Bolívar, 2000).

Retomando a pergunta inicial, se as culturas profissionais são opositoras ou facilitadoras das aprendizagens organizacionais, tendo em conta os diversos investigadores apresentados, podemos afirmar que existem algumas culturas que são facilitadoras de novas aprendizagens, embora outras funcionem como travão à mudança, logo, à melhoria educativa com consequências fortes para os nossos alunos.

Segundo Garvin, Edmondson e Gino (2008, citados em Bolívar, 2012) a aprendizagem organizacional requer considerar várias dimensões para ser estruturada e promovida na escola:

- i) um ambiente de aprendizagem que sirva de apoio;
- ii) processos e práticas concretas de aprendizagem;
- iii) liderança para a aprendizagem.

Desta forma, para que uma escola seja entendida como organização aprendente, esta deverá apresentar um conjunto de características: como a tomada de decisões participada, comunidade profissional, e responsabilidades coletivas a aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2012).

Assim os autores Collinson e Cook (2007, citados em Bolívar 2012, p. 31) identificaram seis condições relacionadas entre si, que possuem um potencial para apoiar a aprendizagem organizacional nos sistemas:

- i) priorizar a aprendizagem para todos os membros;
- ii) promover a investigação;

- iii) facilitar, divulgar e partilhar o conhecimento;
- iv) praticar os princípios democráticos;
- v) enaltecer as relações humanas;
- vi) proporcionar a realização plena dos seus membros.

Os mesmos autores consideram,

as seis condições para a aprendizagem organizacional são exigentes, porque uma mudança bem planeada e a capacidade de inovar, requer pessoas nas escolas que sejam aprendizes ativos e novas áreas de desenvolvimento profissional, tal como destrezas comunicativas, dinâmicas de grupos, resolução de conflitos, desenvolvimento do currículo e investigação. (Collinson & Cook, citados em Bolívar, 2012, p. 31)

Refere ainda que estamos diante de um paradoxo da realidade escolar, as escolas têm existido no sentido de serem instituições programadas para a aprendizagem permanente dos nossos alunos, e não para que os que nela trabalham aprendam a fazê-lo melhor.

Este é o grande desafio da escola de hoje, entendê-la como uma organização que aprende e que só assim se desenvolverá como uma comunidade profissional de aprendizagem. Para essa concretização é necessário valorizar a intervenção de lideranças ajustadas às necessidades da organização.

3.3. A emergência de uma liderança educacional

Ao longo dos tempos, tem-se verificado muitas mudanças sociais, políticas e económicas com impacto direto nas organizações educativas. Todas as transformações no domínio das lideranças escolares têm originado muitas produções literárias e reflexões quer em Portugal, quer na Europa.

Cabe às lideranças escolares adaptarem-se aos novos tempos, participarem de forma ativa na reformulação das finalidades educativas, sem cair nos excessos dos discursos políticos que pouco dizem sobre os verdadeiros problemas educacionais.

A liderança educacional segundo os investigadores (Day et al., 2009; Robinson et al., 2009; Louis, Leithwood et al., 2010, citados em Bolívar, 2012) requer que os diretores assumam um papel pedagógico nos estabelecimentos de ensino.

Ainda segundo Bolívar, 2012, “o nosso desafio é passar de uma política ou administração tradicional, baseada nas lógicas de cima para baixo, de matriz hierárquica e burocrática, para formas de administração mais horizontais” (p. 47).

Segundo Kruce e Louis (2008), o grande obstáculo é a cultura organizacional, que impede que a direção possa exercer um papel de liderança pedagógica, capaz de

promover a melhoria. Esta dimensão da liderança é relativamente recente, habituados a uma gestão meramente administrativa, onde a responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos ficava mais diluída noutras preocupações. Atualmente, o enfoque direciona-se para a aprendizagem dos alunos e para os resultados das escolas.

A mobilização da organização (escola) para esse objetivo depende em grande parte da dinâmica organizacional criada para dar resposta ao plano estratégico definido pelo diretor através do seu projeto de intervenção, alicerçado na sua equipa direta da direção, bem como, nas “lideranças distribuídas” (Bolívar, 2012) que apoiarão a operacionalização do projeto educativo.

Embora, segundo o referido autor, “tudo isto não será possível se não se redesenharem ou reestruturarem as escolas para que as mesmas se tornem em organizações de aprendizagem genuínas, não só para os alunos, mas também para os próprios professores” (p. 52).

Também Hargreaves e Shirley (2009) definem a liderança da seguinte forma:

a liderança sustentada é um conceito tardio da mudança educativa. É o cigarro que é fumado após a reforma ser consumada – ou pelo menos, assim o parece (...) uma mudança sem liderança não tem hipótese de se tornar sustentável. A agenda da liderança é a agenda da mudança. O sistema de reforma tem que criar as condições para que os líderes, não se limitem a implementar mandatos externos, mas também tenham a capacidade e flexibilidade necessárias para eles próprios gerarem mudança. (p. 95)

De igual forma, olhamos para a liderança das equipas de gestão, com o objetivo destas criarem condições para que os processos de mudança sejam bem aceites junto dos intervenientes educativos, uma vez que,

o sucesso das políticas educativas que apontam para uma melhoria do desempenho escolar (*school performance*) depende mais do conhecimento e habilidades das pessoas que trabalham na escola, do que da sabedoria dos responsáveis pela elaboração das políticas. Neste sentido, as políticas têm sucesso ou fracasso na medida em que desenvolvem as capacidades das escolas para controlar a sua prática pedagógica e construir uma organização coesa em torno de ideias sólidas relacionadas com a aprendizagem. (Elmore, 2010, p. 10)

Cabe-nos assim entender as lideranças como um recurso ao serviço da organização, no sentido de mostrarem o caminho às equipas educativas, proporcionando a construção de um projeto educativo que seja o propulsor de uma dinâmica organizacional que responda à melhoria dos resultados pretendidos.

Para isso, Oliveira (2001) chama a atenção para a importância das lideranças intermédias na implementação de práticas colaborativas e refere inclusivamente que “o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e

decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola” (p. 47).

A mesma autora também considera que o gestor intermédio deverá possuir um determinado perfil e um conjunto de competências que lhe permita desenvolver uma liderança colegial de forma contribuir para a reflexão crítica das práticas docentes, motivando para a construção do trabalho em equipa, que propicie tomadas de decisão reflexivas em grupo.

Então, “cabe ao gestor intermédio o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização” (p. 48) cabe ainda, na perspetiva da autora, aos gestores intermédios “servir de agentes catalisadores da formação contínua dos professores” (p. 49), pois estão numa posição privilegiada para identificar necessidades de formação.

Para Fullan e Hargreaves (2001), o desenvolvimento de culturas colaborativas nas escolas depende muito da ação dos seus líderes, estes poderão atuar como forças impulsionadoras, ou atuar como um impedimento no desenvolvimento do trabalho. “Aquilo que é promovido, formulado e desenvolvido nestas culturas colaborativas pode nem sempre corresponder aos propósitos preferidos por eles próprios” (p. 103). Também é conhecido que, por vezes, os líderes que controlam todas as decisões impedem muitas vezes que se concretizem iniciativas de trabalho colegial e colaborativo.

Por outro lado, os líderes também possuem um papel decisivo no que respeita à promoção de uma cultura que rejeite a balcanização e o especialismo departamental. Hargreaves (1998) afirma que compete ao líder substituir este especialismo departamental por “estruturas que possam sustentar a identidade, a experiência comum e o consenso” (p. 268).

Mais do que nunca, estamos diante de uma mudança de paradigma, deixando o isolamento dos membros de uma organização para passarmos a uma liderança participada, responsável, envolvendo todas as lideranças, desde do diretor, aos adjuntos, assessores, bem como as lideranças intermédias (coordenações, delegações, grupos disciplinares) e o professor, enquanto líder e gestor da sua sala de aula.

Sergionanni (2004) encara o papel das lideranças como um serviço para o bem comum. Para que as escolas se tornem comunidades de aprendizagem para os alunos é necessário que o sejam também para os professores. Segundo este autor, as escolas carecem de criar estratégias que estimulem os professores a refletir sobre as suas práticas, que promovam o diálogo e a conversa entre eles e que estabeleçam a aprendizagem colaborativa através da formação.

Compete ao líder promover e incentivar essas estratégias. “Os líderes devem ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a

sua visão” (p. 119). Por outras palavras, os líderes devem trabalhar para tornar as suas visões, realidade.

Na ótica do autor, os líderes eficazes são aqueles que têm objetivos e “adotam novas visões desafiantes do que é possível e desejável, comunicam essas visões e persuadem os outros a comprometerem-se tanto com estas novas direções que ficam ansiosos por canalizar os seus recursos e energias para que estas se concretizem” (p. 119). Ainda nesta âmbito, os líderes devem procurar que essa concretização se efetue em equipa, e num ambiente de franca colegialidade.

Importa acrescentar que as escolas não são organizações isoladas do exterior e muito menos fechadas sobre si próprias, elas dependem das expetativas do mundo exterior, como também da colaboração de todas as instituições educativas e recreativas que reforçam o papel social da escola junto de toda a comunidade educativa e ajudam a criar uma imagem que será determinante para reforçar a cultura e identidade da escola.

A abertura ao exterior é essencial e determinante para o crescimento da organização escolar, as culturas das escolas são mais difíceis de mudar do que as estruturas escolares, no entanto, a cultura pode ser melhorada através de mudanças estruturais.

Aspetos como a partilha de responsabilidade, trabalho colaborativo, valorização do desenvolvimento pessoal e profissional, o cultivo da verdadeira aprendizagem e o bom ambiente de trabalho, não esquecendo nunca o valor individual de cada professor deverão fazer parte das preocupações de um bom líder, no sentido de, desenvolver um compromisso com a organização escolar enquanto “comunidade profissional de aprendizagem” (Bolívar, 2012) que gradualmente vai conquistando a sua autonomia.

De acordo com Macbesth, Swaffied e Frost, (2009), a liderança para a aprendizagem implica pelo menos cinco princípios:

- i) concentrarmo-nos na aprendizagem como atividade;
- ii) criar condições favoráveis para a aprendizagem;
- iii) promover um diálogo sobre a liderança e a aprendizagem;
- iv) partilhar a liderança;
- v) uma responsabilidade partilhada pelos resultados.

Segundo Guerra (2000), a palavra autoridade provém de um verbo latino que significa fazer crescer, ajudar a crescer. Tem autoridade aquela pessoa que ajuda a crescer, não a que silencia, ameaça, castiga – essa pode ter poder, mas não autoridade. E o líder de uma escola tem de ser uma autoridade educativa.

O papel do diretor é redefinido para, em vez de limitar-se a uma gestão burocrática, passa a ser um agente de mudança e recursos, que aproveita as competências dos membros, em torno de uma missão comum (Murillo, 2006).

Por sua vez Robinson (2007, 2009) investigando a relação entre liderança e resultados escolares, define cinco dimensões de liderança que a tornam eficaz:

- i) estabelecimento de metas e expectativas;
- ii) obtenção e distribuição de recursos de forma estratégica;
- iii) planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo;
- iv) promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores;
- v) assegurar um ambiente estruturado e de apoio.

A autora assegura que das cinco dimensões aquela que tem maior incidência na aprendizagem dos alunos é a quarta (promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores). Mais importante do que do que a dimensão centrado *no que fazer*, importa *como fazê-lo*.

Donde, é de reforçar a importância da liderança distribuída, na medida em que se queremos que os professores assumam um papel profissional, com funções de liderança nas suas respectivas áreas e departamentos, devem assumir as competências e a autoridade nos seus respectivos âmbitos. Por outro lado, (...) configurar os estabelecimentos de ensino como comunidades profissionais para a aprendizagem que podem possibilitar a aprendizagem através do trabalho conjunto. (Bolívar, 2012, p. 75)

Segundo Lambert (2003), a liderança chega a identificar-se como uma forma de aprendizagem recíproca, no seio de uma comunidade de aprendizagem. A mesma reciprocidade permite construir relações de confiança e respeito mútuo, possibilitando a transformação em co-aprendizes.

Nesta vertente a liderança começa a aglutinar contornos que não se ligam diretamente ou apenas a um indivíduo, mas transpõe-se para uma comunidade assumida enquanto valor reconhecido de lideranças num todo organizacional. Não se trata de desvalorizar ou diluir o papel do diretor na organização, há que dinamizar a organização porque, sem o trabalho de todos, o estabelecimento de ensino não poderá oferecer uma boa educação.

Elmore (2010) refere ser necessário um movimento de reestruturação da forma como as escolas estão organizadas, mudando práticas docentes, de modo a torná-las mais eficazes.

Mudanças educativas que direta e indiretamente só podem ser ancoradas pela melhoria de resultados através das aprendizagens dos seus profissionais.

Não há mudanças que se operem de um dia para o outro: tudo leva tempo a ganhar raízes. O tempo parece interminável e não se pode mudar tudo de uma só vez. Contudo, é sempre possível avançar em áreas em que se sente que se pode progredir. Quando olhar para trás, depois de um ano ou dois, poderá ficar espantado quando perceber quanto caminho a sua escola já percorreu. (Bäckman e Trafford, 2007, p. 173)

PARTE III- PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Na verdade, todo o problema – depois de resolvido – parece muito simples. A grande vitória, que hoje parece fácil, foi o resultado de uma série de pequenas vitórias que passaram despercebidas. (Coelho, P. s.d.)

1. Metodologia

Toda a investigação desenvolvida até ao momento foi alicerçada numa fundamentação teórica, fundamentada em autores conceituados (Bolívar, 2012; Guerra 2011; Canário, 2003; Marcelo 2009; Formosinho 2009; Nóvoa 2009, entre outros) conhecedores da realidade educativa e cientes que é na escola que tudo acontece e se comprova. Sendo assim, é vital que se passe da investigação à ação, ligando a teoria à prática ou vice-versa em função do ponto de partida.

Neste sentido, iniciou-se na ação uma procura intensa das respostas enunciadas na 1.^a parte do trabalho, procurando sempre que possível propostas de resolução aos problemas do agrupamento em estudo, naturalmente, no domínio da formação de professores. A procura de respostas consubstancia-se agora na formulação de um projeto concreto, para uma realidade também ela concreta.

Optando pela metodologia de projeto, cabe agora lembrar o que está subjacente ao significado da palavra “projeto”. Segundo Rogiers (1997), o projeto é aquele que é projetado, cuja ideia pretende transformar o real, estamos perante “o projeto agido que engloba o projeto projetado, o projeto processo e o projeto produto” (pp.176-178). Também Barbier (1993) distingue dois tipos de projeto – o projeto de situação “representações relativas ao *estado final* do objeto, da identidade, da situação que se procura transformar ou modificar” e o projeto do processo “representações relativas ao *processo* que permite chegar a este estado final” (pp. 55- 57).

Se por um lado, o projeto não pode negar a utopia, antes a deve incorporar e, ao mesmo tempo, tomar consciência dos seus limites (Boutinet, 1992), por outro, estamos na dimensão do operatório ou pragmático cujo fim é mobilizar os atores implicados para a concretização das várias ações do projeto.

Sabemos que para a sua projeção planeada, é necessário realizar uma planificação (imagem antecipadora de um processo de transformação do real), ou seja, uma representação de operações ou de sequência ordenada de operações que possivelmente conduzirão a um novo estado da realidade que se procurou transformar. Podemos dizer que a planificação estabelece um elo de ligação com a situação vivida (a dimensão do presente) com a situação desejada (a dimensão do futuro). De igual forma, ao passar da projeção para a ação, é necessário mobilizar meios para que a ação transforme o real existente no real construído ou desejado.

Relembrando o objetivo principal do trabalho: *Desenvolver um projeto pró-ativo de formação em contexto que proporcione aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais num Agrupamento de Escolas contribuindo, assim, para a melhoria das práticas letivas.* Este projeto tem uma dimensão temporal de três anos e pretende

revitalizar a formação contínua dos professores, as aprendizagens organizacionais no intuito de melhorar as práticas educativas do e no agrupamento.

Enquanto projeto de intervenção, importa referir que foi perspectivado e estruturado um conjunto de ações que foram selecionadas a partir de um rigoroso diagnóstico efetuado no agrupamento, onde a partir da reflexão partilhada; da vontade de participação de muitos docentes e do impulso da liderança de topo se definiu estratégias específicas para responder às necessidades manifestas por todos.

Para responder à questão de partida: *que formação contínua em contexto proporcionar aos docentes, promotora de aprendizagens (pessoais, profissionais, organizacionais) e da melhoria das práticas educativas num Agrupamento de Escolas?*

Optou-se por estruturar um projeto pró-ativo para o agrupamento que seguisse quatro princípios: (i) ser um projeto de formação em contexto; (ii) ser um projeto centrado no trabalho colaborativo (inter e entre pares); (iii) ser um projeto orientado para a reflexão das práticas letivas e (iv) ser um projeto direcionado para a troca de experiências entre escolas.

Face aos princípios enunciados e de acordo com os objetivos do projeto, definiram-se três áreas de intervenção para o mesmo: *a Área 1 - Aprendizagem Profissional; a Área 2 - Aprendizagem Organizacional; a Área 3 - Melhorias Educativas*. Tendo como pano de fundo a formação contínua dos docentes, quando esta se operacionaliza, a formação, deverá ocorrer em várias dimensões; ao nível das aprendizagens profissionais dos docentes; ao nível das aprendizagens do docente enquanto agente dinâmico e dinamizador das aprendizagens organizacionais e ao nível da interação das duas áreas anteriores, que juntas proporcionam as melhorias educativas do agrupamento.

Atendendo ao número significativo das propostas de ações para implementar no agrupamento, apresentar-se-á as mesmas em forma de grelha, permitindo assim, uma leitura mais imediata de toda a planificação efetuada. Uma estrutura que possibilita situar cada ação na sua área de intervenção, apresentando-se também, os objetivos de cada uma, a estratégia de operacionalização e os indicadores de medida.

Posteriormente é ainda apresentado a calendarização das ações para os três anos tendo em atenção que o começo se inicia por uma fase que se denominou de diagnóstico/sensibilização, fase determinante de todo o processo por se consubstanciar na “criação de uma necessidade” que veio a traduzir-se depois num projeto global de formação para o agrupamento.

Donde, se apresenta a caracterização do agrupamento e todo o seu contexto atual envolvente, com todos os intervenientes educativos. Esta apresentação visa clarificar algumas opções selecionadas para a concretização deste projeto, muitas delas só fazem sentido tendo em conta a sua contextualização.

O projeto de intervenção a apresentar iniciou-se em finais de 2012 e pretende continuar a sua implementação até 2015, podendo ter continuidade por mais anos. Se assim for, deverá ser reformulado de acordo com as novas necessidades que surgirem.

1.1. Caracterização do contexto

1.1.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento foi constituído e homologado por Despacho da Diretora Regional de Educação da Região de Lisboa e Vale do Tejo, a 30 de Julho de 2003, constituído no presente, pela escola sede, a Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, por 5 escolas básicas do 1.º ciclo e 4 jardins-de-infância.

1.1.2. Localização geográfica

O Agrupamento situa-se no distrito de Setúbal, concelho do Seixal, freguesia de Amora, a qual se encontra delimitada a Norte pela enseada do rio Tejo, a Oeste pela freguesia de Corroios, a Sul pelo concelho de Sesimbra e a Este pela enseada do Tejo, rio Judeu e freguesia de Arrentela.

Em termos geográficos, na sua grande maioria, as diversas escolas e jardins de infância que compõem o Agrupamento distam pouco entre si, distribuindo-se pelas localidades de Amora, Cruz de Pau e Quinta da Princesa, o que constitui elemento facilitador de articulação inter-espacos escolares.

1.1.3. Ambiente socioeconómico

A freguesia de Amora é, em termos territoriais, a maior freguesia do concelho, com 27,31 km² de área e cerca de 52 000 habitantes. Sofreu um elevado crescimento urbanístico, característica que a leva a ser considerada uma zona urbana de alta densidade em habitação permanente. A população é predominantemente migratória (deslocações pendulares), desenraizada e vulnerável aos diversos tipos de pressões, caracterizando-se, ainda, por uma marcada multiculturalidade, fruto de sucessivos e crescentes fluxos migratórios, de que se destacam os oriundos de Cabo Verde

(localizados, essencialmente, na Quinta da Princesa), São Tomé e Brasil. De acordo com dados do Recenseamento Geral da População (2011), Amora é a freguesia com mais jovens (23,6% de indivíduos situa-se na faixa etária dos 0 aos 19 anos). Contudo, é também a freguesia que regista o maior aumento do índice de envelhecimento⁸, que passou de 27%, em 1991, para cerca de 55% em 2001. Tendo ainda como referência dados de 2001, a taxa de analfabetismo situa-se nos 4,7%. Em relação à população escolarizada da freguesia, 42,9% possui o ensino básico completo (3º ciclo) e apenas 6,2%, o Ensino Secundário.

Em termos económicos, a atividade da freguesia assenta, essencialmente, no comércio de bens e serviços.

No que concerne a população imigrante⁹ esta é essencialmente jovem [cerca de 44% possui idade igual ou inferior a 24 anos e 39% encontra-se no grupo etário seguinte (25-44 anos)] e algo deficitária em termos de instrução escolar: apenas 24% concluiu o 9º ano, mais de 40% possui um nível básico que é hoje inferior ao obrigatório e aproximadamente 8% não frequentou a escola ou não concluiu a escolaridade mínima (11,5% no caso das mulheres).

Relativamente à habitação e vulnerabilidades sociais, 4% dos agregados vivem ainda em casas rudimentares ou de madeira. Para uma percentagem significativa de famílias a primeira língua falada em casa é o crioulo cabo-verdiano, o que se traduz normalmente numa menor prática do português.

1.1.4. Caracterização dos atores escolares

A população escolar é constituída por 204 crianças na educação pré-escolar (9 grupos) e 1502 alunos, dos quais 714 do 1.º ciclo (21 turmas a funcionar em regime normal e 11 em regime duplo), 489 do 2.º (21 turmas, das quais uma de percurso curricular alternativo), 245 do 3.º (11 turmas), 16 alunos do curso de educação e formação de tipo 2 (1 turma – jardinagem) e 38 alunos do PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação (2 turmas).

A diversidade cultural tem alguma expressão, visto 12,3% dos alunos serem naturais de vários países, maioritariamente (11,4%) de países africanos de língua oficial portuguesa.

⁸ Conjuntamente com a freguesia de Corroios.

⁹ Estudo de diagnóstico de caracterização da população imigrante e identificação dos seus problemas e dos seus contributos para as dinâmicas de desenvolvimento do município do Seixal – Câmara Municipal do Seixal. Abril de 2011

No âmbito da Ação Social Escolar, verifica-se que 53,3% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos. Já no que respeita às tecnologias de informação e comunicação, 62,7% dos alunos possuem computador e internet.

Relativamente aos encarregados de educação, verifica-se que 13,0% exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio. Quanto à sua formação académica, constata-se que 23,1% têm formação secundária e 8,6% formação superior.

O corpo docente apresenta alguma estabilidade e experiência profissional, porquanto, dos 166 professores e educadores, 71,7% pertencem aos quadros e 80,4% têm 10 ou mais anos de serviço. No entanto, só 19,9% destes profissionais exercem funções no Agrupamento há 10 ou mais anos. As idades mais representativas situam-se entre os 40 e 50 anos (35,5%).

No que diz respeito aos trabalhadores não docentes, num total de 61, constituem um corpo com alguma estabilidade visto 68,8% deterem contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado e 37,7% trabalharem no Agrupamento há mais de 10 anos. A idade mais representativa situa-se entre os 40 e 50 anos (37,7%).

Desempenham ainda funções no Agrupamento um leque de outros profissionais técnicos (psicólogas, terapeutas da fala, psicomotricistas e uma assistente social) fruto de protocolos celebrados com a Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Sesimbra (Cercizimbra) e com a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Lisboa.

No ano letivo de 2011-2012, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento situam-se, no caso da idade média dos alunos, acima dos valores medianos nacionais nos 4.º e 6.º anos e abaixo no 9.º ano. Quanto às habilitações académicas de nível superior e secundário dos pais e às profissões de classificação superior e intermédia, os valores estão acima da mediana.

A percentagem de alunos que não beneficiam de Ação Social Escolar está acima dos valores medianos nacionais para o 4.º, 6.º e 9.º anos. Estes dados permitem-nos considerar que estamos perante um contexto socioeconómico heterogéneo.

O Agrupamento de Escolas tem estabelecido diversos protocolos com uma rede de empresas e instituições, seja para a realização de estágios dos alunos dos diferentes cursos profissionalizantes, para realização de ações no âmbito da Educação para a Saúde e Orientação Escolar, quer para apoios especializados a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

Destes protocolos destacam-se os estabelecidos com a Câmara Municipal do Seixal; Junta de Freguesia da Amora; Centro de Saúde da Amora; Escola Segura; Associação de Pais do Agrupamento, que como entidade promotora instalou na escola sede, um Gabinete de Apoio aos Alunos e Famílias (GAAF) com duas Técnicas que

desenvolvem a sua atividade diretamente com os docentes (Diretores de Turma), pais e encarregados de educação e alunos; a Cercizimbra no âmbito do apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais- que dotou o agrupamento com uma Psicóloga, uma Técnica de Serviço Social, uma Terapeuta da Fala e uma Técnica de Psicomotricidade, que desenvolvem a sua atividade no Núcleo de Apoios Educativos, junto dos docentes de Educação Especial.

Destacam-se ainda os protocolos com a Universidade Lusófona e Instituto Piaget a nível de orientações de estágio.

O Conselho Geral do Agrupamento tem definido as linhas orientadoras que se refletem nas opções do orçamento e essa gestão é feita com base nelas, pelo Conselho Administrativo através de uma planificação anual e ajustes efetuados em reuniões periódicas.

Utilizou-se metodologicamente a análise S.W.O.T.¹⁰ como uma ferramenta de análise do ambiente organizacional do Agrupamento, permitindo uma leitura mais aprofundada dos pontos fortes e fracos e das oportunidades e ameaças da organização, documento que se apresenta no Apêndice J.

Neste sentido, procedeu-se à análise do histórico do agrupamento entre 2009-2012, efetuando-se uma análise de conteúdo dos documentos: plano de formação 2009-2012; Relatório da Avaliação Externa realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, em maio de 2012 e realizou-se um levantamento exaustivo das ações de formação contínua dos professores no mesmo período de tempo.

Mais recentemente, o agrupamento foi convidado no dia 12 de outubro de 2012 a fazer parte das escolas TEIP3 (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Auscultamos os vários órgãos do agrupamento e no dia 15 do mesmo mês, foi dada resposta positiva à Tutela, no sentido de, aproveitar a oportunidade para redinamizar e reestruturar toda uma organização escolar. O agrupamento com as suas várias escolas de 1.º ciclo, encontra-se realmente em zonas desfavorecidas, onde proliferam muitos problemas sociais e económicos, encaminhados muitas vezes para dentro da(s) escola(s).

Foi ainda referido pela Tutela que atendendo à avaliação externa (bom em todos os parâmetros) e aos inúmeros serviços e projetos do agrupamento que este necessitava porventura de uma outra abordagem educativa para atingir melhores resultados escolares.

Nesta sequência de acontecimentos, foram definidos vários planos de melhoria, destaco o da formação dos docentes pelo facto de ser entendido como uma necessidade

¹⁰ Análise SWOT, terminologia anglo –saxónica (*strenghts*, *weaknesses*, *opportunities*, *threats*): Pontos Fortes e Pontos Fracos/ Oportunidades e Ameaças.

imediate para melhorar as práticas educativas. Para isso, será necessário atuar ao nível dos conhecimentos, bem como desenvolver novas formas de trabalho, individual, interpares e entepares. Criar novas dinâmicas organizacionais, desenvolver a supervisão e valorizar a organização-escola na procura da sua sustentabilidade.

Por tudo o que foi referido, importa direcionar todo o nosso esforço para problemas/preocupações reais às quais daremos toda a nossa atenção na construção e implementação do projeto de formação, quer numa vertente prática, quer numa vertente teórica.

1.2 – Plano de resolução

Um plano de resolução visa essencialmente dizer, qual é o caminho a seguir para resolver os problemas diagnosticados. Este deverá ser estruturado tendo em conta a realidade do contexto na qual se pretende intervir.

O mesmo plano deve conter áreas estratégicas que balizem todas as etapas necessárias para a sua posterior concretização na procura da mudança educativa, segundo Bolívar (2008), podemos distinguir três tipos de estratégias de melhoria, a *tática* em que são adotadas certas medidas delimitadas no tempo para resolver um problema; a *estratégia* enquanto resposta geral e coerente com as principais exigências ou necessidades, fruto de um diagnóstico da realidade e *construir capacidades*, em que envolve a maioria do corpo docente, a escola capacita-se para resolver por si própria os seus problemas.

Nesta perspetiva, delimitou-se o planeamento e a operacionalização do plano de resolução tendo em conta três áreas estratégicas, a área das aprendizagens profissionais; a área das aprendizagens organizacionais e a área das melhorias educativas. Passaremos a desenvolvê-las no subponto que se segue.

1.2.1 – Áreas

Para que um plano de intervenção tenha sucesso na sua implementação, e que em simultâneo traga à escola o denominado “valor acrescentado” (Bolívar, 2012), é necessário desenvolver um projeto tendo em conta as suas áreas estratégicas.

Para uma visualização mais imediata, apresenta-se a Figura 2 que ilustra as três áreas estratégicas a desenvolver: Área 1 – Aprendizagens Organizacionais; Área 2 – Aprendizagens Profissionais e a Área 3 – Melhoria Práticas Educativas:

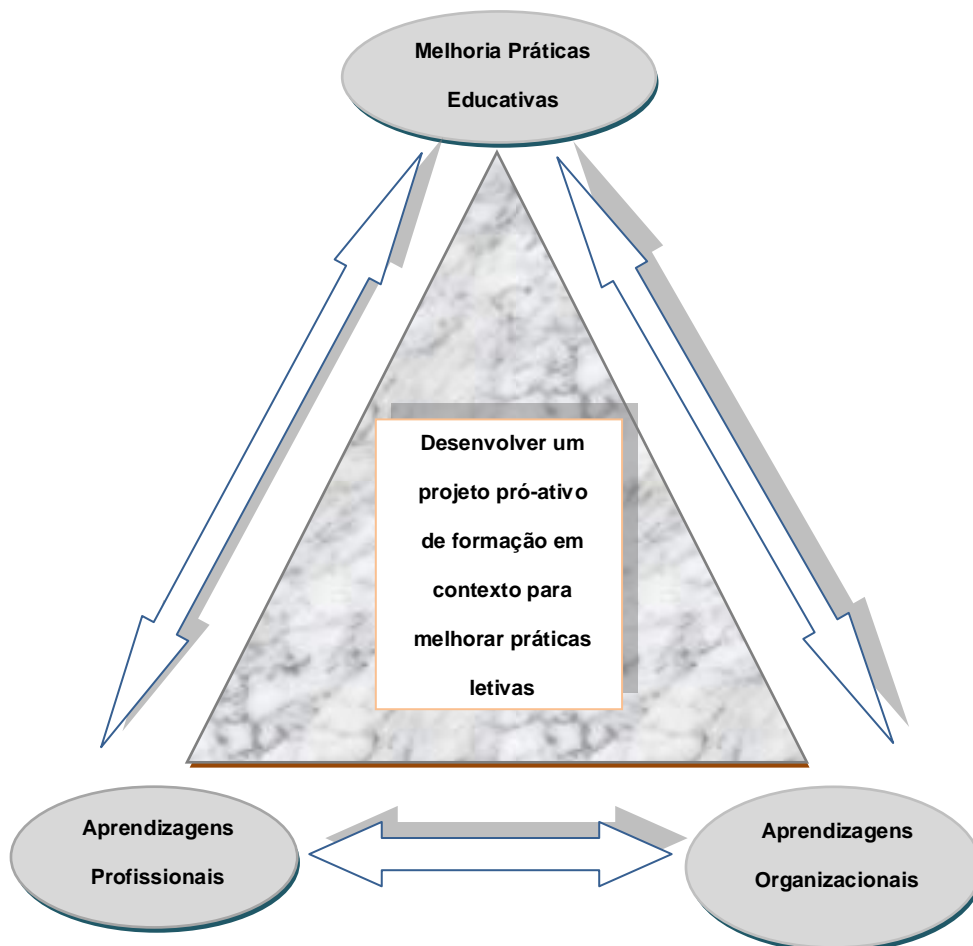


Figura 2. Representação das áreas estratégicas em interrelação.

Na figura apresentada, a colocação do posicionamento de cada área estratégicas surge de forma indiferente, a representação das três áreas pretende ilustrar a interrelação sistémica existente entre elas, onde cada uma delas não existe isoladamente na organização-escola, antes, deverão coexistir e enriquecer cada uma das áreas com os conhecimentos e as práticas da outra. No entanto, a área das aprendizagens profissionais e organizacionais ao estabelecer pontos de fusão, desencadeará as melhorias educativas. Por sua vez, estas últimas funcionarão como a alavanca para um maior e melhor desenvolvimento das duas anteriores.

A área das aprendizagens profissionais remete a sua intervenção para a promoção da “capacidade de aprendizagem dos próprios intervenientes (...)” (Bolívar, 2012, p. 25); **a área das aprendizagens organizacionais** situa-nos no entendimento da

escola enquanto organização pronta a “construir capacidades” (p. 26). Tal como refere Hopkins (2008) nesta área organizacional, importa a criação interna de formas colaborativas de trabalho que possam induzir os professores a investigar a sua prática, a partir de processos de autoavaliação, que possam dar origem à construção de uma boa escola; **na área melhorias educativas**, entende-se que uma mudança sustentável depende das escolas construírem a sua capacidade interna para a aprendizagem, ao nível do conjunto de elementos da comunidade escolar, a nível pessoal, interpessoal e organizacional, com o propósito coletivo de incrementar a aprendizagem dos alunos (Louise Stoll, 2010).

Também é fundamental orientar a melhoria da escola, essa orientação não pode estar confinada a um só líder, deverá ser desenvolvido a capacidade de liderança distribuída. (Bolívar, 2012)

No âmbito de cada área de intervenção, foram traçados os respetivos objetivos, definidas estratégias de operacionalização e indicadores de medida, cuja avaliação permitirá determinar se o caminho seguido permite atingir os objetivos estabelecidos para o projeto de formação no agrupamento.

Contamos com a participação dos professores, na vertente individual e na vertente coletiva e organizacional, com vista a proporcionar a existência de uma “comunidade aprendizagem profissional (CAP)” (Bolívar, 2012), onde a cultura de escola seja menos espalhada, mais colaborativa e coesa. Estas mudanças serão possíveis se existir em simultâneo uma forte liderança educacional que ajude a pensar a escola como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; enquanto empreendimento coletivo tendo uma identidade própria.

1.2.2 – Objetivos específicos

Os objetivos a desenvolver são os seguintes:

1. Promover uma formação em contexto que responda às necessidades de formação diagnosticadas no agrupamento;
2. Promover uma formação em contexto que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
3. Criar novas dinâmicas organizacionais;
4. Incentivar práticas colaborativas e reflexivas nos departamentos curriculares sobre a aprendizagem dos alunos;
5. Fomentar um clima escolar coeso;
6. Desenvolver uma liderança educacional distribuída;
7. Promover a melhoria das práticas educativas.

1.2.3 – Ações a Desenvolver

Partindo do pressuposto que é no estabelecimento de ensino que devemos apostar, pois, tal como refere Bolívar (2012),

(...) sabemos que não bastam bons projetos, nem apoiar a sua implementação; de uma forma radical, consiste em promover a capacidade de aprendizagem dos próprios intervenientes e, particularmente, das escolas como organizações. As escolas precisam de ser repensadas de forma a aumentar a aprendizagem, em vez de inibi-la. (p. 15)

Foi seguindo esta ótica, que se estruturou todo um projeto que surgiu a partir de um diagnóstico estruturado em vários momentos (a partir, das informações recolhidas pelos coordenadores de departamentos; das informações mais informais transmitidas pelos docentes; dos dados obtidos a partir do diagnóstico para o novo projeto educativo; da análise de conteúdo das entrevistas apresentadas na Parte I do trabalho e da análise *SWOT* sobre o agrupamento). Todas estas recolhas deram-nos a perceção imediata que existia uma grande necessidade de um plano de intervenção estruturado ao nível da formação dos professores.

Por um lado, quer os docentes, quer os órgãos de gestão reconheciam a urgência para uma atuação que deveria ser muito refletida e direcionada para a melhoria das práticas de trabalho. Por outro lado, finalizado o plano de formação de 2009-2012 - cuja análise já foi devidamente efetuada na Parte II do trabalho- reconhecendo a inexistência de uma estrutura estratégica ao nível da formação e a ausência de uma resposta metodológica coerente levou-nos a estruturar este projeto de intervenção.

Mediante estes pontos de partida, nos últimos meses do ano 2012, iniciou-se uma fase de reflexão, de partilha sobre a formação contínua desejada para o agrupamento. Partimos de uma diagnose junto dos órgãos de gestão e depois nos departamentos curriculares por forma a compreender qual era o sentimento generalizado e que tipo de intervenção se justificaria no domínio da formação contínua dos docentes do agrupamento.

Nesta continuidade, e aquando da realização dos planos de ação do programa TEIP3, - estes visavam responder alguns problemas diagnosticados no agrupamento- verificou-se que em vários departamentos curriculares, as necessidades registadas remetiam sistematicamente para a falta de formação nas áreas disciplinares (reflexão sobre práticas metodológicas ligadas às competências científicas, pedagógicas, tecnológicas) e para a necessidade de um verdadeiro trabalho colaborativo (partilha na construção de materiais a aplicar nas aulas) que permitisse uma reflexão mais alargada entre pares e inter pares sobre as aprendizagens profissionais e organizacionais.

Considerando a pertinência das áreas estratégicas a desenvolver, optou-se por estruturar em forma de grelha as várias ações e atividades definidas (momentos reflexivos; workshops; reuniões formais e informais; ações acreditadas e não creditas) para simplificar a apresentação das mesmas quanto aos objetivos específicos a atingir, tal como ilustra o Quadro 11.

Quadro 11. *Formação a Desenvolver na Área das Aprendizagens Profissionais.*

I. ÁREA: APRENDIZAGEM PROFISSIONAL			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO	INDICADORES DE MEDIDA
1- Promover uma formação em contexto que responda às necessidades de formação diagnosticadas no agrupamento.	1.1. Implementar ações de formação que respondam às necessidades de formação diagnosticadas no agrupamento.	1.1.1. Realização de Ações de Formação acreditada, na área da aprendizagem profissional: - Ação 1: Excel - Ação 2: CRITIC ¹¹ - Ação 3: Inclusão e Jardim de Infância. - Ação 4: Produção de materiais Línguas Estrangeiras - Ação 5: A oralidade na língua materna - Ação 6: Produção de materiais em História e Geografia de Portugal e História.	- Número de ações frequentadas; - Número de créditos de formação contínua no âmbito das área definida pelo Agrupamento e/ou disciplinas que leciona; Número de participantes nas ações realizadas.
2- Promover uma formação em contexto que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.	2.1. Implementar ações de formação que desenvolvam a área pessoal e profissional dos docentes; 2.2. Ampliar as competências científicas, pedagógicas, tecnológicas e comunicacionais dos docentes.	2.1.1. Realização de ações de Formação não creditadas na área da aprendizagem profissional: Ação 7: Tutorias - Workshops: Indisciplina/Mediação de Conflitos - Workshops temáticos dinamizados pelos departamentos curriculares	- Número de ações frequentadas; - Número de participantes nas ações realizadas.

¹¹ Centro de Recursos TIC para a Educação Especial do Seixal.

Em parceria com o Centro de formação de Escolas desenvolveremos ações de formação de professores tendo como formadores os nossos docentes. Neste contexto, um dos professores do Departamento irá assumir de forma voluntária a coordenação da ação de formação, por sua vez, o docente efetuará a sua acreditação de formador, junto do CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) e o Centro de Formação dará todo o apoio na organização e dinamização do círculo de estudos, para que a formação seja acreditada e válida para a progressão na carreira dos formandos e do formador.

Para facilitar todo o processo, cabe à direção do agrupamento assegurar a implementação das formações, motivando os seus docentes para o cargo de formador e organizar os momentos de trabalho colaborativo atribuindo horas na componente não letiva.

O docente-formador apenas o poderá ser no seu âmbito disciplinar, sendo a sua função validada pela entidade acima referida (CCPFC), esta validação torna-se possível por entender o professor como um profissional que necessita de formação ativa e constante sobre a sua prática docente, facilitada quando esta surge em trabalho de equipa, de modo a permitir a obtenção de significativas melhorias no contexto da sala de aula. Estas formações em contexto, direcionadas para as verdadeiras necessidades dos docentes possibilitam a rentabilização do trabalho colaborativo, desenvolvem a partilha, a reflexão conjunta para encontrar as respostas mais ajustadas à realidade escolar.

A partir da reorganização do tempo atribuído às reuniões de Departamento, poderão estas serem subdivididas dedicando uma hora à formação, sendo necessário, pelo menos, 25 horas presenciais, por ano letivo, para a formação contínua, na modalidade de círculo de estudos (Apêndice K), uma das metodologias mais adequadas na formação de adultos por ser coerente com a pedagogia participativa.

Na área das aprendizagens organizacionais, serão realizadas ações não creditadas ou workshops (Apêndice L), específicos nos seus temas por serem preocupações constantes dos docentes e dos órgãos de gestão, nomeadamente, sobre indisciplina, mediação de conflitos e tutorias.

O Quadro 12 apresenta objetivos determinantes para o sucesso do projeto, nele está expresso a partir de um conjunto de ações que existe acima de tudo uma grande necessidade de parar para refletir a escola, para dialogar, para partilhar conhecimentos, experiências que reforcem o *saber* e o *saber fazer*, que depois de bem consolidados darão aos nossos profissionais um *saber ser* mais dinâmico, interventivo onde todos juntos poderemos assistir ao nascer de saber coletivo, que nos identifica como comunidade de aprendizagem.

Para isso, é essencial criar novas dinâmicas organizacionais que surjam não por imposição, mas antes como uma necessidade natural e decorrente da funcionalidade lógica das nossas ações no quotidiano e que sejam uma mais-valia para a organização escolar.

Quadro 12. *Formação a Desenvolver na Área das Aprendizagens Organizacionais.*

II. ÁREA: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO	INDICADORES DE MEDIDA
3- Incentivar práticas colaborativas e reflexivas nos departamentos curriculares sobre a aprendizagem dos alunos.	3.1. Introduzir momentos oficiais para a partilha reflexiva das práticas educativas e organizacionais nos departamentos curriculares.	3.1.1. Encontros de trabalho para reflexão e partilha de práticas educativas e organizacionais nos departamentos curriculares.	- Número de ações promovidas; - Grau de participação
4- Criar novas dinâmicas organizacionais.	4.1. Cultivar a participação voluntária dos docentes nas atividades diárias da escola; 4.2. Partilhar conhecimentos, práticas educativas e organizacionais inter- escolas e entre escolas; 4.3. Organizar o trabalho diário do professor de forma a apoiar a aprendizagem dos professores; 4.4. Otimizar recursos, valorizando potenciais humanos e materiais; 4.5. Melhorar o funcionamento da rede de comunicação inter-escolas a nível do Agrupamento; 4.6. Monitorizar a implementação das várias ações no agrupamento, aplicando estratégias e práticas de supervisão.	4.1.1. Desenvolvimento de condições que levem os a participarem voluntariamente nas atividades diárias; 4.2.1. Replicação nos departamentos curriculares das ações promovidas pela Tutela, no âmbito do programa TEIP3 (inter-escolas e entre escolas); 4.3.1. Organização da distribuição de trabalho dos docentes facilitando momentos de aprendizagem; 4.4.1. Rentabilização e reorganização de recursos físicos, materiais e potenciar recursos humanos; 4.5.1. Consolidação da atual metodologia de circulação da informação implementada, generalizando o recurso à plataforma <i>Moodle</i> , ao E-mail institucional, Página Internet do Agrupamento e Blogues elaborados por várias estruturas do agrupamento. 4.6.1. Aplicação de estratégias de monitorização para supervisionar as ações implementadas.	- Número de ações promovidas; - Grau de participação - Grau de participação e de satisfação dos envolvidos. - Grau de utilização da plataforma <i>Moodle</i> / Blogues/ Página Web - Número de supervisões efectuadas.

Quadro 12. *Formação a Desenvolver na Área das Aprendizagens Organizacionais. (continuação)*

III. ÁREA: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO	INDICADORES DE MEDIDA
5- Fomentar um clima escolar coeso;	5.1. Desenvolver um maior grau de confiança entre docentes, melhorando o clima de escola pela partilha de conhecimentos e valorização das iniciativas realizadas.	5.1.1. Realização de atividades que promovam a confiança entre os docentes e desenvolva o sentimento de pertença numa sã convivência escolar.	- Número de ações promovidas; - Grau de participação

Nesta perspetiva, é fundamental, desenvolver um bom clima de trabalho, atendendo a que este determina muita a vida e o ambiente de trabalho dos profissionais. A existência de várias subculturas escolares, tanto pode ser enriquecedor, como podem por vezes serem bloqueios assumidos à mudança e ao chamado saber ou fazer “instituído”. Ações de convívio não formal serão certamente um reforço a efetuar ou a redinamizar.

Assim como foi já anteriormente referido, o Quadro 13, relativo à melhoria das práticas educacionais surge como consequência de um bom desempenho pelos intervenientes educativos dos objetivos específicos e estratégicos enunciados nos dois quadros anteriores, ao nível das aprendizagens organizacionais e profissionais.

Quadro 13. *Formação a Desenvolver na Área da Melhoria das Práticas Educacionais.*

IV. ÁREA: MELHORIA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO	INDICADORES DE MEDIDA
6- Desenvolver uma liderança educacional distribuída e responsável.	6.1. Valorizar as lideranças educacionais enquanto elementos dinâmicos e dinamizadores da melhoria das práticas educativas; 6.2. Incentivar as lideranças educacionais a implementarem uma supervisão formativa e formadora; 6.3. Valorizar o agrupamento a partir do conhecimento coletivo;	6.1.1. Reforço da valorização das lideranças educacionais pela liderança de topo; 6.2.1. Acompanhamento da e reorganização de estratégias de lideranças e de supervisão; 6.3.1. Sensibilização para a implementação de uma cultura de valorização do conhecimento coletivo.	- Grau de participação - Grau de participação e de satisfação dos envolvidos.

Quadro 13. *Formação a Desenvolver na Área da Melhoria das Práticas Educacionais. (Continuação)*

V. ÁREA: MELHORIA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO	INDICADORES DE MEDIDA
7. Promover a melhoria das práticas educativas.	7.1. Fomentar o espírito de inovação, experimentação e criatividade. 7.2. Potenciar a transformação do conhecimento em valor acrescentado para o agrupamento; 7.3. Desenvolver uma atuação crítica em relação à profissão; através da epistemologia da prática; 7.4. Estabelecer um compromisso com os resultados escolares;	7.1.1. Implementação de práticas inovadoras e motivadoras no processo ensino-aprendizagem. 7.2.1. Valorização da inovação. 7.3.1 Contribuir para a implementação de práticas de investigação-ação. 7.4.1. Desenvolver estratégias de trabalho para os desempenhos dos alunos e dos profissionais.	- Utilização das novas tecnologias; - Número de atividades realizadas; - Existência de Projetos inovadores e criativos. - Número de investigações realizadas; - Grau de participação

A exequibilidade do Quadro 13 está dependente da operacionalização dos anteriores, por considerarmos necessários trabalhar os alicerces, a resolução dos problemas para seguidamente alcançarmos desígnios mais altos como a valorização do conhecimento coletivo de um agrupamento.

Serão desenvolvidas ações no sentido de alcançar os objetivos específicos enunciados através de um trabalho de motivação e incentivo realizado junto das lideranças intermédias para que se dissemine, a importância da investigação-ação e da supervisão formativa que permite uma aprendizagem monitorizada pelo grupo disciplinar. Não esquecendo a valorização da intervenção de todos, por mais pequena que seja, esta pode ser a confiança instalada que desbloqueia a ação para a melhoria.

Desta forma, para a melhoria das práticas educativas é imprescindível a existência de uma liderança educacional que seja dinâmica e dinamizadora da mudança, que saiba para onde vamos enquanto metas do agrupamento e que saiba mostrar o caminho ou trilhar o mesmo com o grupo que lidera de forma responsável e confiante. Nesse âmbito, far-se-ão pequenas ações juntos das lideranças intermédias sobre a própria temática da liderança, tal como se sugere no Quadro 13.

Assim, se perspetivou este projeto pró-ativo, para que se iniciasse uma fase mais reflexiva alargada a todo o agrupamento, recolhendo a informação que alicerçasse a construção do mesmo, possibilitando a sua operacionalização.

De igual forma, é de reforçar que não estamos perante uma planificação fechada, trata-se de uma programação já definida quanto aos dados apresentados, podendo, no entanto, existir novas entradas desde que justificadas pela pertinência das mesmas relativamente às necessidades existentes.

1.2.4. Espaços

O projeto de intervenção decorre e decorrerá no Agrupamento de escolas ao qual se destina este plano de intervenção. Pois acreditamos tal como Bolívar (2003) que

o estabelecimento de ensino, para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa. Quer isto dizer que o contexto e as relações de trabalho ensinam e que a organização, como conjunto, aprende a partir da sua própria história e memória como instituição. (p.81)

O contexto de trabalho determina de forma direta as aprendizagens nele efetuadas, pois, todo o envolvimento profissional é feito mediante uma realidade concreta, com as suas particularidades que o definem como tendo uma cultura, um clima e uma identidade própria, distintas de qualquer outro Agrupamento.

1.2.5 – Recursos

Todo este projeto assenta, fundamentalmente, no recurso mais valioso de qualquer organização, referimo-nos aos recursos humanos, são estes os grandes motores da mudança educativa e organizacional.

O projeto conta com todos os professores do agrupamento, tendo atualmente um quadro muito estável, conhecedor da realidade onde trabalha, havendo um grupo significativo de formadores com formação qualificada para o desempenho de funções enquanto formadores. Existe no entanto, de forma diagnosticada, uma forte necessidade de atualização de conhecimentos e práticas letivas junto de muitos profissionais.

Também entendemos que todos os órgãos de gestão são em si um recurso valioso pelo domínio do conhecimento que têm da organização escolar enquanto todo, proporcionam a necessária articulação, supervisão e motivação que devem efetuar junto de todos os seus recursos humanos.

Todos eles (professores, alunos, auxiliares da ação educativa e administrativa, pais e encarregados de educação e outros técnicos específicos) participam de forma ativa no

desenvolvimento da vida escolar e cabe à direção estabelecer o rumo educativo a seguir e envolvê-los em cada uma das etapas para que sintam a sua intervenção como necessária na engrenagem educativa.

Tendo em conta a especificidade deste projeto, destacam-se os professores como sendo o recurso essencial para a concretização dos objetivos preconizados anteriormente.

Existem outros recursos com intervenções menos diretas, denominados por *stakeholders*: a Câmara Municipal do Seixal, a Junta de Freguesia da Amora, Centro de Saúde da Amora, Centro de Formação de Escolas do Seixal, Centro de Formação Profissional, e muitas outras Comissões que acabam por ter um papel relevante para toda a dinâmica educativa.

Destacamos no âmbito dos recursos materiais e financeiros, o Centro de Formação de Escolas do Seixal para a acreditação de algumas ações de formação que fazem parte do projeto de intervenção.

Para finalizar, referir que o agrupamento dispõe de todos os recursos materiais necessários (salas, computadores e consumíveis) para realização das diversas formações.

1.2.6 – Calendarização

A calendarização do projeto de intervenção estruturou-se por seis fases, todas elas determinantes para a consecução do mesmo. Partiu-se de uma diagnose criteriosa que iniciou mais concretamente a partir de outubro de 2012 e até ao final desse mesmo ano, desenvolveu-se ao nível dos professores, dos departamentos e nos órgãos de gestão uma reflexão crítica e construtiva sobre a necessidade de implementar um projeto de formação que respondesse aos desejos dos intervenientes, bem como às necessidades organizacionais existentes no agrupamento.

Definiu-se a **1.ª fase como sendo de diagnóstico e de sensibilização**, tal como ilustra o Quadro 14.

Quadro 14. *Calendarização da 1ª Fase: Diagnóstico e Sensibilização.*

	Fase 1- de diagnóstico/ sensibilização	Out 2012	Nov 2012	Dez 2012
ÁREA DE INTERVENÇÃO : APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL (DIAGNÓSTICO)	Recolha de dados com vista a conhecer o histórico do agrupamento.			
	Reconhecimento dos órgãos de gestão quanto à ausência de estratégia de formação para o agrupamento.			
	Reconhecimento dos órgãos de gestão à necessidade de definir uma estratégia de formação para o agrupamento.			
	Discussão e apresentação de propostas de intervenção no conselho pedagógico.			
	Discussão de propostas e apresentação de intervenção nos departamentos curriculares.			
	Apresentação de uma nova metodologia de autoformação para ações acreditadas pelo CFAE aos docentes do agrupamento.			

Após a sensibilização e o diagnóstico, iniciou-se a **fase 2 com a definição das necessidades de formação** recolhidas nos vários departamentos curriculares e nos órgãos de gestão. A direção efetuou uma sensibilização junto dos departamentos, no sentido de reforçar as vantagens da metodologia de autoformação para a formação contínua dos docentes. Tal como se pode verificar, deu-se assim continuidade à fase 2, definição do projeto de intervenção, tal como ilustra o Quadro 15. Em março de 2003 começávamos a ter uma primeira estrutura do projeto.

Quadro 15. *Calendarização da Fase 2: Definição do Projeto de Intervenção.*

	Fase 2- Definição do Projeto de Intervenção	Jan 2013	Fev 2013	Mar 2013
ÁREAS DE INTERVENÇÃO : APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL (DEFINIÇÃO)	Análise das propostas de formação dos departamentos curriculares.			
	Definição das necessidades de formação para o agrupamento			
	Definição dos formadores internos.			
	Estruturação do projeto de intervenção.			

Seguiram muitos momentos de reflexão, de partilha **para estruturar todo um projeto (fase 3)**, que fizesse sentido para o agrupamento, o Quadro 16 dá conta de uma estrutura definida na área das aprendizagens organizacionais para implementar até 2015.

Quadro 16. Calendarização da fase 3: Implementação do projeto de intervenção.

ÁREA DE INTERVENÇÃO II: APRENDIZAGENS ORGANIZACIONAIS	Fase 3- Implementação do Projeto	Abr/ Maio 2013	Jun 2013	Set/ Out 2013	Nov/ Dez 2013	Jan/ Fev 2014	Mar/ Abr 2014	Maio /Jun 2014	Set/ Out 2014	Nov/ Dez 2014	Jan/ Fev 2015	Mar/ Abr 2015	Maio/ Jun 2015
	Encontros de trabalho para reflexão e partilha de práticas educativas e organizacionais nos departamentos curriculares.												
	Replicação nos departamentos curriculares das ações promovidas pela Tutela, no âmbito do programa TEIP3 (inter-escolas e entre escolas);												
	Rentabilização e reorganização de recursos físicos, materiais e potenciar recursos humanos;												
	Consolidação da atual metodologia de circulação da informação.												
	Aplicação de estratégias de monitorização para supervisionar as ações implementadas												
	Verificação da exequibilidade das ações no agrupamento (recursos humanos e materiais)												
	Verificação da concretização dos indicadores atribuídos às várias ações.												
	Recolha de informação dos formadores (mediante grelha) relativos à avaliação dos formandos.												
	Realização de atividades que promovam uma sã convivência escolar.												

Também se perspetivaram formações de autoformação a ocorrer até 2014 (**fase 4**). Estas datas estão sujeitas a variáveis de operacionalização, podendo implicar alterações das mesmas. Sendo difícil definir ações que remetam para 2015, consideramos ser adequado no final de cada ano letivo definir ou redefinir ações a implementar, tal como

demonstra o Quadro 17. Estamos diante de uma planificação aberta a novas necessidades no âmbito da formação em contexto.

Quadro 17. Calendarização da Fase 4: Implementação do Projeto de Intervenção. (Continuação)

ÁREA DE INTERVENÇÃO I: APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS	Fase 4- Implementação do projeto	Abr/ Maio 2013	Set/ Out 2013	Nov/ Dez 2013	Jan/ Fev 2014	Mar/ Abr 2014	Maio /Jun 2014	Set/ Out 2014	Nov/ Dez 2014	Jan/ Fev 2015	Mar/ Abr 2015	Maio/ Jun 2015
	- Ação 1: Excel											
	- Ação 2: CRITIC ¹²											
	- Ação 3: Inclusão e Jardim de Infância.											
	- Ação 4: Produção de materiais Línguas Estrangeiras											
	- Ação 5: A oralidade na língua materna											
	- Ação 6: Produção de materiais em História e Geografia de Portugal e História.											
	Ação7: Tutorias											
	- Workshops: Indisciplina/ Mediação de Conflitos											
	Ações a definir no final do ano para o ano seguinte											

1.2.7 – Avaliação

A avaliação é como sabemos um procedimento indispensável e incontornável para determinar a pertinência de qualquer projeto, quer no seu todo, quer nas suas várias áreas de intervenção. A sua importância advém de ser um processo de regulação que requer a implementação de estratégias que conduzam à verificação de cada uma das fases.

¹² Centro de Recursos TIC para a Educação Especial do Seixal.

Tal como refere Guerra (2011),

a avaliação deve ser entendida como um instrumento para compreender e para melhorar, não tanto como um juízo, não como uma competição, como uma ameaça, mas como um instrumento que permita saber o que se passa e melhor através dessa compreensão. É preciso saber porquê, para quê e como se faz. (p. 4)

A avaliação do projeto visa medir o grau de realização das ações, medidas e atividades realizadas no seu plano de intervenção, através das quais os docentes se propõem desenvolver as suas aprendizagens profissionais para melhorar a sua ação educativa e em simultâneo desenvolver aprendizagens organizacionais que melhorem as práticas educativas no agrupamento.

Assim, num primeiro momento, o Conselho Pedagógico deverá analisar o cumprimento dos indicadores enunciados para cada ação e realizar uma análise reflexiva sobre a conveniência das mesmas, tal como sugere o Quadro 18.

Esta avaliação constitui um processo de aferição sobre o impacto da formação contínua em contexto nas aprendizagens profissionais e organizacionais dos docentes. Visa também a sua própria consolidação seguindo os objetivos específicos apresentados, podendo ser redefinidos ou reestruturados desde que se justifique tal procedimento, partindo das necessidades diagnosticadas.

Quadro 18. *Calendarização da Fase 5: Avaliação das Ações e Redefinição de Estratégias de Implementação de Novas Ações.*

Fase 5- Avaliação das Ações	Maio/Jun 2013	Maio/Jun 2014	/MaioJun 2015
Conselho pedagógico analisa o cumprimento dos indicadores estabelecidos para as ações. Propõe alterações se necessário (tendo em conta auscultação feita junto dos departamentos curriculares).			
Redefinição das necessidades de formação para o agrupamento.			

No final dos anos letivos de 2014 e 2015 (Quadro 19) deverá ser efetuada uma avaliação do projeto de formação nas suas várias dimensões, para isso, será conveniente recolher informação a partir de inquéritos aos docentes e aos órgãos de gestão, no sentido de, aferir a pertinência e a eficácia do mesmo.

Quadro 19. *Calendarização da Fase 6: Avaliação do Projeto.*

Fase 6- Avaliação do Projeto	Jun 2014	Jun 2015
O conselho pedagógico elabora um inquérito para aplicar aos docentes do agrupamento, para recolher informação sobre os pontos fortes e fracos da implementação do mesmo. Deixando espaço para sugestões.		
O conselho pedagógico elabora um relatório contendo a avaliação do projeto, propondo a sua continuação, finalização ou reestruturação.		

Finaliza-se a apresentação deste projeto de formação lembrando as palavras de Dufour (2008, citado em Bolívar, 2012),

professores empenhados que trabalhando em conjunto, realizam processos de investigação e ação para que os alunos obtenham resultados melhores. As comunidades de profissionais que aprendem atuam com o pressuposto de que a chave para melhorar a aprendizagem dos alunos é a aprendizagem contínua dos professores situada no local de trabalho. (p. 37)

SÍNTESE REFLEXIVA

Hoje, mais do que nunca, a escola é entendida enquanto organização, exige do professor, uma multiplicidade de capacidades que não se compadecem com rotina, inércia, falta de visão e conformismo. Devemos entender a escola com conhecimento e visão crítica da organização, tendo em conta as realidades que a circunscrevem.

O novo contexto escolar exige uma nova visão sistémica de abordagem progressista que defende o ensino com pesquisas levando não mais a reprodução mais sim a produção do conhecimento, desenvolvendo uma consciência a partir de suas ideias. Se vivemos momentos de crise, que os mesmos sirvam para que epistemologia prospere (Santos, 2000).

A escola deve ser cada vez mais um espaço de reflexão e de diálogo entre todos os seus atores, só assim, dará espaço à existência de uma cultura de escola (implícita/explicita) que deverá nortear as grandes decisões de uma organização escolar. Evidentemente, é necessário uma nova atitude sobre as nossas práticas pedagógicas, condição *sine qua non* para alcançar o tão desejado sucesso educativo.

Nesta perspetiva, o docente do século XXI, deverá procurar exercer práticas que permitam a construção do conhecimento com o objetivo de uma formação crítica, reflexiva e transformadora acompanhando em simultâneo a evolução científica. Desta forma, o professor investigador deve ser alguém com espírito aberto e divergente, com espírito de aprendizagem ao longo da vida, capaz de solicitar e de colaborar, de desenvolver competências metodológicas e comunicacionais. Hoje ser professor é ter consciência de que é necessário uma constante atualização e adaptação às novas circunstâncias que a sociedade nos impõe, Alarcão (2002) enuncia:

desta forma, este processo de constante inovação requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas ao mesmo tempo esta atitude e atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas. (p. 21)

Compreendemos assim, que todo o professor é um investigador, “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão 2002, p. 6), uma vez que todo o professor sente necessidade de refletir sobre as suas práticas letivas, sobre o sucesso ou insucesso dos alunos e sobre os seus planos de aula. Este projeto de investigação que agora se finaliza partiu de grandes convicções pessoais que desde sempre acompanharam a investigadora; partiu de reflexões críticas agora mais

amadurecidas e de uma vontade “irrequieta” em participar na construção do conhecimento educacional.

Enquanto investigadora na “ação”, este projeto estruturou-se, pelo conjunto das aprendizagens efetuadas, transformadas em alicerces de uma construção dinâmica do saber em que se destacou fundamentalmente a mudança de atitude, agora mais crítica e reflexiva. Uma nova abordagem do seu percurso pessoal e profissional que se encontra tal como foi referido na autorreflexão numa dialética constante das várias dimensões que compõem a sua identidade profissional. Muitos foram os contributos que valorizaram esse crescimento profissional, nomeadamente, no enriquecimento concetual proporcionado a partir das muitas leituras de autores reconhecidos que contribuíram para projetar a construção de um projeto de formação para os docentes do agrupamento onde exerce funções.

Na qualidade de vogal da Comissão Administrativa Provisória foi possível articular várias funções, no sentido de agilizar procedimentos para o diagnóstico, a operacionalização, o acompanhamento e a supervisão das várias fases do projeto.

Considerando a formação contínua de professores como sendo uma área de uma riqueza incalculável para o futuro da Educação, a questão principal desenvolveu-se, no sentido de saber: *que formação contínua em contexto proporcionar aos docentes, promotora de aprendizagens (pessoais, profissionais, organizacionais) e da melhoria dos resultados escolares num Agrupamento de Escolas?*

Na verdade, ao valorizar a formação do profissional ao longo da vida, foi colocado o seguinte desafio: que mecanismos criar no contexto escolar que permitissem o crescimento profissional dos docentes e o crescimento organizacional da própria instituição.

Para desenvolver toda uma reflexão crítica, foi necessário recorrer a todo um referencial teórico que alicerçasse as opções concetuais e metodológicas do trabalho.

Entendendo a aprendizagem como sendo a essência da mudança que advém da participação individual e coletiva no seio da organização escolar, tal como refere Schön (1971) foi necessário incentivar o desenvolvimento profissional dos professores “profissionais reflexivos” para aproveitarem as aprendizagens que surgem das suas experiências, refletindo sobre elas originando assim novos significados, novos conceitos, ou simplesmente, novas formas de entender/solucionar uma questão, um problema.

Este foi sem dúvida o ponto de partida, enriquecido gradualmente, à medida que emergiam novos conceitos, tais como o de ecologia organizacional de Garratt (1987, citado em Whitaker, 1999), em que se refere existir maior necessidade de aprendizagem por parte do professor/gestor do que nos alunos, apelando assim a várias dimensões que interagem entre si (pensamento, sentimento, intuição, relações e ação). Dessa interação,

surge segundo Whitaker (1999), as dinâmicas transformacionais das organizações, muitas vezes oferecendo uma resistência à mudança, facto normal, atendendo às características do ser humano que não gosta de se sentir ameaçado pelas relações que ocorrem no espaço em que se movimenta. Segundo Plant (1987, citado em Whitaker, 1999) existem duas formas de resistência à mudança, uma de ordem sistémica e outra de ordem comportamental.

Os grandes níveis de stress são também inibidores de avanço nas organizações, por condicionarem a inovação. Fink (1987, citado em Whitaker, 1999) acrescentou que toda e qualquer mudança substancial nas nossas vidas passaria por um conjunto de fases reativas, são elas, *o choque; a negação; o reconhecimento e a adaptação*, ou ainda, reiterando que, toda e qualquer mudança envolve riscos na transição do conhecido para o desconhecido, lembrando agora, as conhecidas “zonas de incerteza” de Schön (1971, citado em Whitaker, 1999, p. 79).

Considerando todas as resistências inerentes a uma organização escolar, tornou-se necessário refletir e avançar para um outro conceito que remetia para a organização aprendente, em que a organização é pensada enquanto sistema organizacional, reconhecendo as pessoas como força ativa e determinante, capazes de criar, de partilhar visões quanto ao desenvolvimento das aprendizagens da e na organização.

Da interação do conhecimento nasce a cultura organizacional das escolas, um somatório do pulsar da organização, nas suas relações, oposições e emoções, uma cultura que resulta da maneira como agimos e nos relacionamos uns com os outros (Fullan & Hargreaves, 1992).

Atribuir importância aos fatores culturais é fundamental para se alcançar êxito na gestão da mudança, é perceber o nosso “habitat social” com as várias dimensões do ser humano, uma Pessoa com inteligência racional (que pensa), com inteligência emocional (que sente) e com inteligência espiritual (que é e que busca a razão de ser das coisas). Estas três dimensões reagrupam as várias inteligências, podendo-se realçar a inteligência espiritual, por ser adequado dizer, é a inteligência com que lidamos e resolvemos problemas de sentido e de valor, integrando todas as outras (Zohar & Marshall, 2002).

Compreendemos então, a organização escolar como um conjunto de intervenientes educativos que necessitam de crescimento pessoal, profissional e organizacional, para que efetivamente exista mudança qualitativa que reverta a favor dos mesmos e da organização enquanto todo.

Nesta perspetiva, a formação do professor deverá ser eminentemente prática, centrada nas aprendizagens dos alunos e no trabalho escolar, é imprescindível passar para “dentro” da profissão (Nóvoa, 2009). De igual forma, deverá ser dado especial relevo à dimensão pessoal do docente, reforçando a *Pessoa-Professor* e o *Professor-Pessoa*,

estimulando práticas de autoformação e de autorreflexão sobre as suas histórias de vida (Huberman, 2007) que enriquecem as várias dimensões do ser professor.

A consistência da vertente individual será tanto mais forte se houver um trabalho de coletivo, onde a partilha, a reflexão conjunta possam dar origem a equipas pedagógicas que desenvolvam culturas colaborativas e reforcem o sentimento de pertença que o liga à escola.

Para isso, necessitámos de envolver todos os intervenientes e responsabilizá-los individualmente na construção do nosso Projeto Escolar. Gradualmente, faremos com que todos os intervenientes educativos entendam a escola enquanto organização aprendente aberta ao mundo e à mudança, só assim, contribuiremos todos para uma verdadeira Educação. Estamos diante de um processo sincrónico e recíproco de “destaylorização” (Bousquet & Grandgerard, 1990, p. 79) das organizações e de “destaylorização” das formações,

nas organizações do trabalho transformadas, o processo de mudança, de modernização, torna-se em si mesmo um processo de formação, pondo fim a uma conceção demasiada estreita e tradicionalmente escolar de formação, que se limitaria às situações formais de aquisição de conhecimentos. A formação é entendida como uma dinâmica global.

Assim, é fundamental criar dispositivos e dinâmicas organizacionais que propiciem que os professores transformem as suas aprendizagens em ações (Canário, 1994). Também Bolívar (2012) refere que o estabelecimento de ensino só será local de formação e inovação se, existir uma aprendizagem institucional ou organizativa.

Mais do que nunca, estamos diante de uma mudança de paradigma, deixando o isolamento dos membros de uma organização para passarmos a uma liderança distribuída Bolívar (2012), participada e responsável, envolvendo todas as lideranças, desde do diretor, aos adjuntos, assessores, bem como as lideranças intermédias (coordenações, delegações, grupos disciplinares) e o professor, enquanto líder e gestor da sua sala de aula.

É importante realçar que é no trabalho diário do professor com as suas turmas que está o primeiro exercício de poder para atingir o sucesso ou não da organização enquanto Todo. Nesta perspetiva mais globalizada, a liderança é muito mais do que um processo de motivação, de dinamização do que de controlo e regulamentação, remetendo sim, para um trabalho de equipa onde a responsabilidade é partilhada, dando origem a uma cultura de trabalho colaborativo.

Tal como refere Fullan (1993, citado em Day, 2001), a formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação. Esta afirmação ilustra bem a dualidade presente, por um lado é reconhecida pela comunidade científica que a evolução da Educação, passa, evidentemente pela

valorização da formação contínua dos professores enquanto meio para a melhoria das práticas educativas; por outro, também é reconhecido que se tem verificado um desgaste e uma ineficiência das políticas de formação contínua de professores, por não conseguir realizar o “transfer” das situações de formação para as situações práticas do quotidiano escolar (Canário, 1997).

Como é inevitável, a partir da questão principal acima enunciada, ramificaram outras subquestões inerentes ao tema da investigação, as suas respostas foram determinando aos poucos o rumo da mesma.

Inicialmente, centrámos as nossas atenções em saber se existia pertinência nas ações de formação realizadas pelos docentes do agrupamento, face às funções que desempenhavam. Pareceu-nos essencial, partir de uma análise contextualizada (referencial constituído pelos documentos/dados do agrupamento de escolas), efetuou-se um levantamento das ações das formações creditadas e não creditadas realizadas pelos professores do agrupamento (entre 2009-2012), em paralelo com o plano de formação do agrupamento no mesmo período, procedeu-se a uma análise de conteúdo para verificar se as ações eram feitas dando cumprimento ao plano de formação aprovado pelo Conselho Pedagógico e se as mesmas eram feitas dentro ou fora do seu âmbito disciplinar.

Também se considerou pertinente, proceder à realização de quatro entrevistas a docentes, definindo critérios para a seleção dos entrevistados (um docente no início da carreira; um no meio; um no topo e uma entrevista à presidente da CAP¹³), no sentido de recolher opiniões diversificadas que estabelecessem uma correspondência ou não com o momento da carreira em que se situava o docente. Estas entrevistas permitiram obter uma visão presente sobre as várias questões formuladas.

As conclusões foram várias, relativamente ao plano de formação do agrupamento, verificou-se estarmos perante um documento com pouca consistência na sua vertente descritiva (por não explicar uma linha orientadora de formação para agrupamento, limitando-se a listar necessidades por departamentos) e na sua vertente operativa (não menciona qualquer dimensão operativa internamente, remetendo integralmente esta função para os CFAE¹⁴). Ficou patente que é necessário redimensionar a sua pertinência na dimensão da sua eficácia quanto à concretização dos objetivos preconizados pelo agrupamento ao nível da formação.

Quanto ao levantamento e análise das ações realizadas no período de 2009-2011, concluiu-se que globalmente se efetuaram muitas ações de formação, embora não tenham sido estrategicamente pensadas enquanto objetivos a alcançar para a resolução

¹³ CAP - Comissão Administrativa Provisória

¹⁴ CFAE. Centros de Formação das Associações de Escolas.

dos problemas dos docentes. Foram sendo feitas à medida das ofertas dos Centros de Formação e não em consonância com as necessidades dos docentes e de toda a organização educativa.

Verificou-se ainda, existir alguma distância numérica quanto ao número de ações realizadas no âmbito disciplinar (79 ações- 37%) e o número de ações fora do âmbito disciplinar (134 ações-62,9%). Com os dados recolhidos e quantificados, apurou-se que as ações fora do âmbito disciplinar eram bem mais numerosas. As docentes entrevistadas valorizaram essencialmente as ações dentro da sua área disciplinar.

Vários aspetos foram considerados e posteriormente reforçados pelos docentes entrevistados: a falta de oferta específica na área disciplinar; a realização de ações apenas no intuito de obter os créditos para progredir na carreira (havendo uma clara sobreposição da avaliação em relação à formação) ou ainda a realização de ações na área das novas tecnologias pela facilidade da formação em si quanto à sua estrutura e quanto ao grau de exigência dos formadores.

Embora possamos dizer que os nossos professores carecem de formação, porventura, não corresponde totalmente à verdade, a maioria dos nossos professores têm nos seus percursos profissionais inúmeras formações que reforçam os seus saberes comuns. No entanto, verifica-se que a formação nem sempre responde às reais preocupações/necessidades dos docentes quanto à sua prática letiva. Atualmente, muitas das ações efetuadas revestem-se de uma componente teórica muito forte em relação à prática. Excetuando as ações sobre novas tecnologias, talvez por essa razão se tenha contabilizado um número superior neste domínio. Para as outras áreas da formação, seria interessante uma maior aproximação entre as duas vertentes, reforçando-as, dando origem a uma formação mais completa.

Dando continuidade às questões de investigação, procuramos saber como desenvolver novos modos de trabalho nos Departamentos Curriculares de forma a envolver os professores em processos contínuos de reflexão e de discussão em equipa. As docentes entrevistadas reconheceram existir um bom funcionamento de trabalho nos seus departamentos, remetendo para uma melhoria das condições de trabalho (mais tempo e melhores espaços físicos). Embora, reconhecendo que poderia haver mais partilha de experiências e de conhecimentos entre os departamentos curriculares.

Ficou patente que, consideram fundamental desenvolver na escola uma formação baseada nos saberes partilhados entepares e inter pares que reforçam os saberes individuais de cada um. Sendo uma prática bem implementada, esta, poderá resolver questões mais centradas nas necessidades dos docentes. Estabelecem uma relação direta entre a melhoria das práticas letivas e a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Consideram que a proximidade entre colegas e todas as relações profissionais e afetivas podem suprir lacunas ou ajudar a ultrapassar medos que se enraízam nas nossas mentes e que bloqueiam certo tipo de trabalho. A partilha, o trabalho colaborativo pode e deve desencadear o processo reflexivo do professor, dando origem à investigação enquanto desenvolvimento e reforço de todo o trabalho profissional. Tal como refere Day (2004) “ser profissional significa manter um comprometimento com a investigação ao longo da vida” (p. 113).

Quando se questionou sobre os fatores que constituem constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e colaborativas, as respostas dadas pelas docentes diferiram significativamente, a docente no início de carreira mencionou como constrangimentos: a avaliação dos professores; a existência de quotas; a competição entre colegas e a falta de disponibilidade dos docentes. As duas docentes (meio e topo da carreira) referiram não haver grandes constrangimentos, apenas condicionalismos de tempo, espaços e bloqueios nas relações.

Parece incontornável que nas organizações escolares existem culturas profissionais diversificadas, umas opostas à mudança, representam muitas vezes a contestação ao simples “instituído”, outras são facilitadoras por serem permeáveis a novas ideias, à reflexão partilhada entre pares na procura da melhoria das suas práticas profissionais.

Torna-se então necessário, desenvolver novos modelos de organização da profissão que permitam evoluir e contrariar as fortes tradições individualistas (entenda-se como isoladas, solitárias), associado à desconfiança, aos comportamentos defensivos, aos medos e à ansiedade que originam os bloqueios relacionais.

Também a colegialidade artificial (colaboração do professor não voluntária, imposta administrativamente) se reveste de perigos, pode ser numa primeira fase positiva até na preparação das relações colaborativas e pode assumir contornos negativos quando se apresenta como uma cultura colaborativa disfarçada. Também a balcanização é entendida como uma contra-cultura no ensino, por representar pequenos focos de poder e interesses pessoais e grupais que são na maior parte das vezes afastados dos reais interesses da organização escolar.

Lima (2002) constata que a profissão de professor tem sido muito solitária, cada professor isola-se na sua “concha”, sente que, mostrando o seu trabalho, está a expor as suas fragilidades. Sabemos que o abrir a porta da sua sala de aula, é ainda uma prática a conquistar.

Quisemos então saber quais os fatores facilitadores para implementar novas práticas reflexivas e colaborativas. As docentes mencionaram o trabalho em equipa, o trabalho colaborativo e a entreaajuda entre colegas. Tal como refere Bolívar (2012, p. 64), “a criação de uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos: requer promover a

cooperação e coesão entre os professores, um sentido de trabalho bem executado, desenvolver perceções e perspetivas do que se pretende conseguir”.

Também Nóvoa (2009) reconhece que a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. O crescimento profissional do docente deverá ser feito a partir de um trabalho reflexivo sobre as suas práticas que permitirão uma (re)construção da sua identidade profissional e pela formação, o mesmo autor considera que, a formação do docente não se constrói por acumulação de cursos ou ações, mas sim, a partir das aprendizagens que resultem do desenvolvimento de projetos conectados com o seu contexto de trabalho.

Estamos diante do desenvolvimento profissional do docente, entendendo este último como um processo individual e coletivo no seu contexto de trabalho, valorizando cada vez mais o professor reflexivo, o professor-investigador que faz da prática reflexiva uma sistemática (re)construção em processo do conhecimento.

Perante os vários assuntos desenvolvidos, considerou-se pertinente colocar ao longo do trabalho, a perspetiva da presidente da CAP do agrupamento, de forma a enriquecer a investigação com as suas perspetivas sobre as lideranças escolares no âmbito da formação dos docentes.

Esta resolução emanou da necessária ligação da formação dos docentes às lideranças educacionais como sendo determinantes para a organização escolar, considerando-as como propulsoras da dinâmica organizacional, mostrando o caminho a seguir, motivando as suas equipas educativas para a construção do projeto educativo do agrupamento.

Ao questionarmos a Presidente da CAP sobre que função deve desempenhar a Gestão Escolar como mediadora da formação dos docentes num agrupamento, as respostas foram no sentido de apresentar a gestão de topo, como elemento interveniente quanto à definição da orientação a ser dada à formação dos docentes no agrupamento, devendo também ser motivadora, realçando ainda a importância da auscultação dos departamentos para a definição das necessidades de formação.

Reiterou a referência à associação da formação versus avaliação (obtenção de créditos para progressão na carreira) referindo neste ponto, que deve existir enquanto causa e não como consequência. Acrescentou perspetivas interessantes relativamente às áreas de formação necessárias na escola, nomeadamente, no refletir a escola, tornando os seus atores educativos dinâmicos e dinamizadores da desejada mudança, quer nas práticas educativas, quer na vertente organizacional.

Aborda a formação entre pares, o trabalho colaborativo, a partilha e reforça a necessária supervisão, numa dimensão formativa, da construção do conhecimento pelo

envolvimento de trabalho entre os docentes, valorizando o contexto de trabalho, para o crescimento profissional dos docentes e da organização escolar.

Nesta perspetiva, procurou-se apresentar um novo conceito de liderança, uma liderança centrada na aprendizagem, em que se entende que é na organização–escola que se deve construir a capacidade de aprendizagem, para isso, é necessário mudar a estrutura tradicional das escolas e,

pensar a escola como uma tarefa coletiva, uma cultura de colaboração, um desenvolvimento profissional dos professores e capacitá-la para resolver os seus problemas. Deste modo, a liderança educacional centra-se naquelas práticas que têm um impacto no desenvolvimento e melhoria de uma organização, dos professores e, finalmente, na aprendizagem dos alunos. (Bolívar, 2012, p. 62)

Assim, deixamos o monopólio hierárquico da liderança de uma só pessoa, para uma nova governança na educação com vários intervenientes que comungam dos mesmos anseios e objetivos de trabalho. Estes fazem parte de uma liderança distribuída ou partilhada, onde a vertente pragmática se sobrepõe à vertente funcional, de uma liderança individualista, assumindo por vezes contornos quase heróicos.

Não se trata de diminuir a importância do diretor na dinâmica organizacional, continua a ser essencial enquanto responsável pelo desempenho da organização, “gerando uma relação produtiva entre as diferentes partes da organização e responsabilizando as pessoas pelas suas contribuições para o resultado coletivo”. (Elmore, 2000, p. 15 citado em Bolívar, 2012), trata-se sim de, valorizar uma liderança distribuída, onde cada líder representante seja parte integrante e integrada de uma comunidade de aprendizagem.

Nesta sequência, entendemos a escola como um lugar de trabalho, onde deverá existir formação e inovação que desenvolva um conjunto de aprendizagens institucionais e organizacionais, tornando-se assim uma organização aprendente, onde se discutem, se refletem tarefas coletivas que visam fundamentalmente a melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, defendemos também um novo conceito de CAP (Comunidade de Aprendizagem Profissional), apresentado por Bolívar (2012, p. 133) que define,

as comunidades de aprendizagem profissionais, como o próprio termo indica, focalizam: a aprendizagem profissional dentro de um grupo coeso, que se centraliza com conhecimento coletivo; e que ocorre dentro de um ética do cuidado interpessoal que permeia a vida dos professores, dos alunos e das equipas de direção. Destacar o termo “profissional” significa incidir nas dimensões de capacitação, ética profissional, identidade coletiva como grupo, autonomia profissional com um controlo sobre a sua prática. O profissionalismo está relacionado, portanto, com o desenvolvimento da escola.

Sabemos de igual forma, que criar uma CAP é um projeto ambicioso, repleto de dificuldades, é necessário desenvolver uma comunidade de participação na prática, na própria práxis do trabalho, a partir da partilha das preocupações e na procura das

soluções mais adequadas para os problemas diagnosticados no agrupamento. Para isso, deverá existir: o compromisso de todos, a participação conjunta e partilha de objetivos a alcançar.

Sabemos que ultrapassar modelos de organização da profissão, marcadas por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos, dificulta o surgimento de novos modelos de organizações como a CAP. Um paradoxo bem conhecido dos atores educativos que sabem que a autonomia dos professores é escassa e a sua ação é muito controlada por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. Não invalida que devemos contrariar tais factos tornando-nos organizações inteligentes, assumindo as nossas responsabilidades perante as opções escolhidas.

Reconhecendo uma necessária e urgente intervenção na formação contínua de professores em contexto de trabalho, optou-se por desenvolver um projeto pró-ativo de formação em contexto que viesse a proporcionar aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais num agrupamento de escolas contribuindo para a melhoria das práticas letivas.

Estão assim, lançadas as primeiras sementes para a criação de uma comunidade de aprendizagem profissional no nosso agrupamento, esperando que germinem e florescem rapidamente, e que a formação se transforme em ação, ocorrendo a transformação a partir do conhecimento partilhado; da valorização dos docentes com o direito à diferença; da existência da confiança e do sentimento de pertença que une os membros de uma organização em torno dos mesmos objetivos.

Tendo em conta todo este referencial apresentado, assumindo tal como foi dito anteriormente, o compromisso, a participação e a procura da melhoria das práticas letivas, definimos um projeto pró-ativo de formação em contexto, que na nossa ótica melhor poderia responder às verdadeiras necessidades dos docentes do agrupamento.

Na sua definição, partimos de alguns pressupostos negativos que têm tido implicações diretas na conceção que temos hoje da formação de professores como: a difícil resolução do fosso entre os discursos teóricos e as práticas profissionais; a falta de um campo profissional autónomo; a ineficácia de muitos programas de formação contínua; o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o “mercado da formação” para a obtenção de créditos a todo o custo.

Tendo como pano de fundo, estes pressupostos globais, consideramos que poderíamos implementar resoluções (adaptadas ao nosso contexto) e investirmos na construção de um projeto ambicioso, contudo real e adequado à realidade específica de um agrupamento, cuja singularidade determinou as ações a desenvolver.

Partimos de um diagnóstico, com o levantamento exaustivo dos pontos fracos e fortes, dos constrangimentos e oportunidades, concebeu-se uma estrutura de projeto em diversas fases; uma fase de sensibilização e de diagnóstico; seguiu-se a fase da definição do projeto de intervenção, contendo as áreas a serem intervencionadas ao nível da sua operacionalização e as ações a desenvolver. Finalizou-se com a apresentação das fases da avaliação, quer das ações, quer do projeto em si.

Relativamente às áreas a serem intervencionadas, foram definidas três áreas de intervenção para as ações/formações/intervenções/debates/reflexões/partilhas como sendo as áreas basilares do desenvolvimento do projeto, nomeadamente, a área das aprendizagens organizacionais; a área das aprendizagens profissionais e a área da melhoria das práticas educativas. Todas elas detendo o mesmo grau de importância e mantendo entre elas uma interação sistémica, em que cada uma interfere na outra, de forma a conseguirmos a desejável mudança nas práticas letivas que se consubstanciarão certamente em verdadeiras melhorias das práticas educativas e em última análise contribuirão para a criação de um agrupamento sustentável do ponto vista da formação profissional.

No âmbito de cada área de intervenção, foram definidas as ações/formações e os respetivos objetivos, as estratégias de operacionalização e os indicadores de medida a alcançar. Por sua vez, a avaliação das ações permitirá determinar se o caminho seguido permite atingir os objetivos estabelecidos para o projeto de formação no agrupamento ou se necessitam de ser revistos.

De realçar a parceria estabelecida com o Centro de formação de Escolas que apoiará algumas formações, no sentido de, viabilizar ações de formação de professores tendo como formadores os nossos docentes (sempre que possível). Neste contexto, um dos professores do Departamento irá assumir de forma voluntária a coordenação da ação de formação, por sua vez, o docente efetuará a sua acreditação de formador, junto do CCPFC¹⁵ e o Centro de Formação dará todo o apoio na organização e dinamização do círculo de estudos, para que a formação seja acreditada e válida para a progressão na carreira dos formandos e do formador.

Efetuamos uma grande aposta na modalidade oficina de formação e círculo de estudos, por preencher os requisitos que consideramos essenciais para desenvolver este projeto, e por reconhecermos valências importantes nestas modalidades, nomeadamente: o seu carácter eminentemente prático com a produção de materiais em contextos de aprendizagem reais; por potenciar uma forte componente colaborativa, favorecendo as relações de trabalho; por permitir a cada um dos participantes partilhar experiências

¹⁵ Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

educativas, refletir entre pares sobre temáticas em comum; por possibilitar ainda, desenvolver processos de autossupervisão formativa. Vantagens consideradas muito pertinentes quanto à implementação destas modalidades. Estando, como é natural, programadas outras modalidades que reforçarão diferentes aprendizagens.

Para a consecução deste projeto cabe à direção do agrupamento assegurar a implementação das formações, motivando os seus docentes para o cargo de formador e organizar os momentos de trabalho colaborativo atribuindo horas na componente não letiva e juntamente com o conselho pedagógico proceder à monitorização e supervisão da implementação das várias fases do projeto, propondo mudanças quer na organização do projeto, quer na alteração dos objetivos a prosseguir. Avaliações que deverão ocorrer de acordo com o que ficou estipulado na estrutura do projeto.

Finalizando esta síntese, relembramos apenas que a escolha do título do trabalho não foi imediata, resultou também de um processo de amadurecimento quanto ao pretendido para esta investigação, a opção do título “Formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais”, passou por diversas rejeições de vocábulos que não detinham um significado completo da abrangência pretendida para este projeto.

Pretendemos renovar e (re)valorizar a dimensão da prática profissional na formação dos professores, entendendo-a como um processo permanente que integra, de modo articulado, a formação inicial e a formação contínua nas suas várias dimensões, a pessoal, a profissional e a organizacional. Nóvoa (1991) refere-se à trilogia da formação contínua, dizendo que na formação se devia produzir a vida, a profissão e a escola. Já nesta época, o mesmo autor avançava para algumas propostas, como, uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto; uma necessária inter-ligação entre formação e investigação; desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho, entre outras. Mais recentemente, Canário (2003) defende que as escolas constituem os lugares onde os professores aprendem a sua profissão. Essa perspetiva alarga horizontes e novas conceções e aponta para a necessidade de construir relações estratégicas entre a formação e o trabalho, a partir da exploração das potencialidades formativas do exercício profissional.

Desejamos que o desenvolvimento da investigação e da reflexão sobre as práticas formativas contribua para colocar no centro da problemática da formação profissional (nomeadamente da formação de professores) a questão da revalorização epistemológica da experiência.

Foram precisamente estes fundamentos que nortearam toda esta investigação, procurando a (re)construção de um modelo de formação de professores que

respondesse às suas reais necessidades de formação. Tendo como sonho trabalhar num agrupamento que seja,

uma instituição criativa, com capacidade para se reinventar, flexível, com possibilidade de modificar as coisas que estão a ser feitas, com uma enorme capacidade de exigência, com capacidade de auto-crítica. Às vezes comparo as escolas com barcos em alto mar. A tripulação está receosa, mas perguntamos para onde vai o barco e eles respondem que não há tempo para pensar [risos]. Digo que não há nada mais estúpido do que lançar-se com a maior eficácia na direção errada. (Guerra 2011, p. 7)

1. Contributos do estudo

Este trabalho pretendeu evidenciar a importância da formação de professores em contexto de trabalho, apresentando de forma clara uma determinada conceção do professor no século XXI. Um profissional que (re)aprende ao longo da vida, crescendo a vários níveis: pessoal, profissional e organizacional.

Apresentou-se um projeto de formação centrado na escola, no seu contexto real, para isso, foi necessário atualizar conceitos que se adequassem aos objetivos propostos para esta investigação, nomeadamente, *escola reflexiva; aprendizagens organizacionais, escola enquanto comunidade profissional de aprendizagem; liderança distribuída*, entre outros.

Sendo um trabalho de investigação-ação que obedeceu à metodologia de projeto, importa salientar que não ficamos apenas no domínio das intenções, ele foi estruturado e pensado para ser operacionalizado no agrupamento de escolas da investigadora. Apraz-nos assim dizer, que estamos a implementar a sua primeira fase.

Foi também amplamente referido que este projeto na sua implementação, possibilitou o “transfer” de conceitos teóricos para a prática reflexiva do dia a dia, originando nos vários departamentos curriculares uma reflexão partilhada, com propostas concretas para responder às reais necessidades dos docentes.

Com efeito, este estudo permitiu entender que a organização escolar, enquanto um todo, necessita que os seus intervenientes educacionais sintam a formação de cada um como a condição *sine qua non* para alcançarmos em conjunto a melhoria das nossas práticas letivas, e consequentemente, a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos.

Esperamos com este projeto, obter um efeito de contaminação junto dos docentes, na vontade de querer aprender mais e melhor.

2. Limitações do estudo

Uma das limitações encontradas para desenvolver este estudo, foi o fator tempo, evidentemente, este determina muito a profundidade da investigação-ação e foi notório a falta de tempo para aprimorar certas áreas da investigação.

Também se acrescenta que para a recolha de informação junto dos docentes, a seleção dos quatro docentes em situações diferentes na carreira e com cargos também diferentes, foi uma opção que condicionou a recolha da informação necessária. Aplicar entrevistas a um maior número de docentes poderia certamente, enriquecer e valorizar de forma mais contundente as análises de conteúdo feitas para o estudo.

Relativamente ao estudo apresentado na primeira parte, os resultados são apenas ilustrativos de uma análise concreta de um agrupamento, não devendo ser generalizados para outros estudos nesta matéria, correndo o risco de não deterem o mesmo significado quando transpostos para realidades escolares diferentes.

Reconhecendo também a grande abrangência que é o tema da formação de professores, não foi possível abordá-lo de forma completa, nomeadamente quanto à temática da formação inicial, optou-se pela formação contínua em contexto para limitar o estudo, tentando tornar este último um trabalho de investigação mais profundo.

3. Perspetivas futuras

No âmbito da formação contínua de professores as mais recentes investigações abordam conceitos extremamente inovadores (escola como comunidade de aprendizagem profissional, lideranças distribuídas, lideranças educacionais, organizações transformacionais, redes de colaboração) que indicam necessárias mudanças no entendimento desta temática.

Tudo se direciona para uma dimensão mais holística do professor, detentor de muitos saberes e de saber fazer, no entanto, estes serão valorizados se “usados” a partir dos contextos específicos de aprendizagem.

Recentrar o aprender do professor no seu contexto profissional, onde acima de tudo a sua intervenção educativa passa pela resolução de problemas ou necessidades detetadas, quer na sala de aula, quer na organização escolar.

Focalizar o trabalho do professor partindo da sala de aula, núcleo básico, da melhoria das práticas do docente para conduzir o aluno às verdadeiras aprendizagens.

Seria importante incutir nos professores a perspetiva da formação enquanto aprendizagem entre pares, partilha que disputa a reflexão e que pode desencadear a

vontade de abraçar a investigação-ação, permitindo assim, um crescimento mais seguro do conhecimento.

Investir na formação contínua dos professores de forma a fornecer-lhes as ferramentas, os conhecimentos que favoreçam o seu desenvolvimento profissional conducente a uma mudança ecológica das suas práticas individualistas para práticas verdadeiramente colaborativas.

Desenvolver uma formação inicial dos jovens docentes, que à semelhança dos jovens médicos sintam que em cada novo aluno, estão diante de um novo prognóstico, na procura incessante de novos métodos, novas estratégias de trabalho porque a “terapia” usual e massificada já não responde à especificidade de cada aluno.

Fundamentalmente, necessitamos de mudanças e “(...) elevar o potencial formativo das situações de trabalho, transformar as experiências de aprendizagens e, no fundo, operar a passagem do *formar* para o *formar-se*” (Canário, 2003, p. 115).

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF.

Alarcão, I. (2002). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (2007). Changing to problem-based learning. The role of institutional leadership and faculty development. Em E. de Graaff e A. Kolmos (Eds.), *Management of Change. Implementation of Problem-based and Project-based Learning in Engineering*. Rotterdam: Sense Publishers.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alonso, M. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa – contexto, concepções e práticas. *Elo – A formação de professores*. Guimarães: CFFH, 167-185.

Alves, P. C. (2001). Socialização e Identidades. Em Manuela Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET.

Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares* (7.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Barbier, M. (1993). *Elaboração de projectos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.

- Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração Educacional. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 277-320.
- Barroso, J. (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. Em R. Canário, (Org.), *Formação e situações de trabalho*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Barthes, R. (1977). *A lição*. Lisboa: Edições 70.
- Bakhtin, M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Best, J. W. (1981). *Como investigar en educación*. (3.^a ed.). Madrid: Morata.
- Bingham, D. & Moore, V. (1924). *How to interview*. New York: Harper & Row.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprendem. Problema e realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). A escola como organização que aprende. Em R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2006). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración. Em M. A. Pereyra (Ed.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bolívar, A. (2008). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. *Em As escolas face a novos desafios*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J. P. (1986). Le concept de projet et ses niveaux. *Éducation Permanente*, 86, 15-34.

- Bousquet, N. & Grandgerard, C. (1990). Déaylorisation des formations et stratégie de flexibilité. *Éducation Permanente*, 104, 73-82.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Canário. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? Em A. Amiguiño e R. Canário (Org.), *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 11-18.
- Canário, R. (2003). (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora
- Chantraine- Demailly, (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. Em M. Cochran-Smith e K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Londres: RoutledgeFalmer
- Dewey, J. (1993). *How we think*. New York: Forgotten Books.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. Em R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes- Guia prático para a avaliação de desempenho*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Escudero, J. M. (1990): Formación centrada en la escuela. *Comunicação apresentada nas Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo*. Huelva.

- Estrela, M. T. & Estrela, A. (Org.). (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Simão, A. M. V. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação recolhida no Projeto Evalue. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 1, 101-120.
- Estrela, M. (2007). As ciências da educação, hoje. *Conferência de abertura do IX congresso SPCE- Educação para o sucesso: políticas e atores*. Funchal.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. Em A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método autobiográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, 20-32.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de Professores. *Em Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Primeiras palavras. Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). Curriculum Implementatation. Em A. Lewy (Ed.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.). (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1993). *Changing forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C.M. (1995). Constantes y desafios actuales de la profesion docente. *Revista de la Educación*, 306, 205-242.
- Gardner, H. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Forth Worth: Harcourt Brace College Publ.
- Gatti, B. (2003). A formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 191-204.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1985). *O inquérito – Teoria e prática*. (3.^a ed.) Oeiras: Celta.
- Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. Em A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Asa.
- Guerra, S. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escola*. Porto: Asa.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.

- Halbwachs, M. (1968). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Harris, D. & Anthony, H. (2001). Collegiality and its role in teacher development: perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 4, 15-21.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. Em *Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional – narrativas de professores*. Lisboa: Chiado.
- Holsti, R. (1969). *Content Analysis. The Second Handbook of Social Psychology, Vol.1*. New York: Addison Wesley.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito - Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995). Why violence prevention programs don't work – and what does. *Educational Leadership*, 8, 17-23.

- Inspeção Geral da Educação. (2012, 21 a 23 de maio). *Relatório de avaliação externa — Agrupamento de escolas Pedro Eanes Lobato*. Lisboa: Ministério da Educação, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.
- Lima, J. (2000). Atomização e fragmentação das culturas profissionais no ensino. *Atas do IV Congresso português de Sociologia*. Coimbra: APS.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, G. C. (2009). Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto *Prosalus*. Em: A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação*, 4(1), 63-76.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1995). *Os professores e a sua formação*. (2ª. ed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (Coord.). (2007). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, M. L. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Revista Infância e Educação – investigação e práticas*, 4, 68-78.
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org.), (2000). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora.
- Pardal, L. A. & Martins, A. M. (2005). *Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. Psicologia da educação*. São Paulo: APM.
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola*. Porto: Porto Editora.
- Peres, A, N. (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, F. (1984). *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. Em: A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Ponte, J. (1996). *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. Que Formação?* Porto: Sociedade Portuguesa de Educação.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas, reflexões participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rogiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Ruela, (1999). *Centros de formação das associações de escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: IIE.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. (2000). *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2.^a ed.). Porto: Afrontamento.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Asa.
- Serrano, P. G. (1999). *Como educar para a democracia*. Madrid: Popular.
- Serrano, P. G. (2006). *Investigación qualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Shulman, L. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, 10 (6), 5-12.
- Silva, A. (2002). *Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional*. Em A. Moreira (Org.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

- Silva, L. A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante. Perspetivas psicológicas educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A New vision for staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Sternberg, R.J. (1999). *Thinking styles*. Cambridge, MS: Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tavares, J. & Brzezinsky, I. (2001). *O conhecimento profissional de professores: a praxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha.
- Torres, I. (2011). A cultura da escola perante a influência da comunidade: um estudo de caso numa escola portuguesa. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 4, 25-34.
- Vasconcelos, T. (2007). *Supervisão como um "Tear": estratégias emergentes de "andaimação" definidas por supervisoras e supervisionadas*. *Revista de Educação*. 15, (2), 5-26.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Vieira, F. & Moreira, M. A (1993). *Para além dos testes...A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.
- Voltaire, (1759). *Candide ou L'optimisme*. Paris: Bordas.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Lisboa: Asa.

Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar?, Em AA.VV. *Volver a pensar la educación (Vol. II)*. Coruna/Madrid: Fundación Paideia/Morata.

Zohar, D. & Marshall, I. (2004). *Inteligência espiritual – QEs – a inteligência que permite ser criativo, ter valores e fé*. Lisboa: Sinais de Fogo.

2. Eletrónicas

Alarcão, I. (2009). *Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência*. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Recuperado em 2012, novembro 11, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Bueno, O. (2002). *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Recuperado em 2013, dezembro 10, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>.

Coelho, P. (s.d). Pensador. INFO. Recuperado em 2013, abril 12, de http://pensador.uol.com.br/frases_de_paulo_coelho/

Delors, J. (1996). Educação para o século XXI Educação um Tesouro a Descobrir. Recuperado em 2012, março 15, de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

Estrela, A. (2006). *Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação*. Texto da Conferência proferida na Academia das Ciências de Lisboa a 27 de julho de 2006. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 141-146. Recuperado em 2012, junho 15, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Garcia, M., Hypolito, A., & Vieira, J. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa- Scielo Brasil - Artigos recuperado em 27 de maio de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>

- Guerra, S. (2001). Como num Espelho – avaliação qualitativa das escolas. Recuperado em 20 de maio de 2012, de <http://www.asa.pt/CE/PDF/comonumespelho.pdf>
- Guerra, S. (2005). *É preciso caminhar contra a corrente*. Recuperado em 2013, fevereiro 8, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10791&mid=2>
- Guerra, S. (2011). *A vida de um professor é apaixonante*. Recuperado em 2012, abril 25, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=541&doc=13789&mid=2>
- Green & Hannon (2007). Citado por Ferreira, E & Tomé, I. (2010) Jovens, Telemóveis e Escola - Educação, Formação & Tecnologias. Nº Extra, 24-34. Recuperado em 2012, novembro 10, de <http://eft.educom.pt>
- Jussara, C.N. *As narrativas (auto) biográficas como espaço/tempo de formação do professor*. Recuperado em 2012, março 17, de http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss01_02.pdf
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. Recuperado em 2012, outubro 11, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=8>
- Nascimento, J. C. (2012). As narrativas (auto)biográficas como espaço/tempo de formação do professor alfabetizador. Rio de Janeiro: UNIRIO. Recuperado em 2012, março 15, de http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss01_02.pdf
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Conferência: desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade ao longo da vida. Recuperado em 2013, janeiro 6, de <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Artigo recuperado em 2013, março 26 de http://www.revistaeducacio.mec.es/re350_09por.pdf

- Oblinger, D. (2004). The Next Generation of Education Engagement. Em Journal of Interactive Media in ducation (8).Special Issue on the Educational Sematic Web. Recuperado em 2012, maio 08, de <http://www-ime.open.ac.uk/2004/8/oblinger-2004-8.pdf>,
- Ponte, J. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Em *Actas do ProfMat98*, 27-44. Lisboa: APM. Recuperado em 2013, fevereiro 4, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Investigar a nossa própria](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Investigar%20a%20nossa%20pr%C3%B3pria).
- Saveli, E. L. (2006). *Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. Recuperado em 2012, Março 19, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2677043>
- Valente, T. (2010). *Informática na Educação: o computador auxiliando o processo de mudança na escola*. Recuperado em 2012, junho 4, de <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>
- Veiga, I. P.A. (2011). *Eu, professora: uma narrativa autobiográfica*. Recuperado em 2012, março 19, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193514392011>

3. Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (Lei de bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro. (Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. (Define o Estatuto da Carreira Docente de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro. (Define o processo de avaliação do desempenho docente).

Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio. (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho docente).

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro. (Define os princípios a que a formação contínua deve obedecer - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 60/93 de 20 agosto. (Regulamenta as atividades dos Centros de Formação das Associações de Escolas).

Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de outubro. (Regulamenta a criação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua).

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro. (Define o regime jurídico da formação contínua de professores).

Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio. (Define alterações ao regime jurídico da formação contínua de professores).

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. (Reforça as adequações das ações de formação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes).

Despacho Conjunto n.º 364-A/97, de 15 de outubro. (Define novas modalidades de formação).

Decreto-Lei nº18/2011 de 02 de fevereiro. (Define os princípios que reforçam a formação contínua de professores em contexto).

APÊNDICES

Apêndice A

Análise de conteúdo do documento Plano de Formação do Agrupamento e Ações de formações realizadas pelos docentes do Pré-escolar e 1.º Ciclo.

PLANO DE FORMAÇÃO (2009-2012)			AÇÕES REALIZADAS PELOS DOCENTES (entre 2009-2012)	
Categoria: LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	Subcategorias	Indicador: A1 (Nº Ações de formação creditadas no âmbito do Plano de Formação)	Indicador: A2 (Ações de formação creditadas referente à área disciplinar)	Indicador: A3 (Nº Ações de formação creditadas fora da área disciplinar)
Pré-escolar	Didática específica (áreas de conhecimento) Educação para a saúde Educação especial Formação ética e deontológica TIC	22	7	15
1º Ciclo	Didática específica Educação para a saúde Educação especial TIC (Re) organização curricular	49	22	27

Apêndice B**Análise de conteúdo do documento Plano de Formação do Agrupamento e Ações de formações realizadas pelos docentes do 2.º e 3.º Ciclos.**

Categoria:	Subcategorias	Indicador: A1 (N° Ações de formação creditadas no âmbito do Plano de Formação)	Indicador: A2 (N° Ações de formação creditadas referente à área disciplinar)	Indicador: A3 (N° Ações de formação creditadas fora da área disciplinar)
LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO				
Departamento Ciências Sociais	Didática específica da disciplina TIC Educação especial Educação para a saúde Avaliação do desempenho Gestão curricular e auto-avaliação do agrupamento Colocação de voz	12	2	12
Departamento Português e Línguas Estrangeiras	Didática específica da disciplina TIC Educação especial Educação para a saúde Avaliação do desempenho Gestão curricular e auto-avaliação do agrupamento	35	15	23
Departamento Matemática Ciências Físico-Química	Didática específica da disciplina TIC Educação especial Educação para a saúde Avaliação do desempenho Gestão curricular e auto-avaliação do agrupamento	32	8	25
Departamento Expressões	Didática específica da disciplina TIC Educação especial Educação para a saúde Avaliação do desempenho Gestão curricular e auto-avaliação do agrupamento	51	25	32

Apêndice C

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO 2012				
Tema	Categorias/ Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de enumeração
Resultados académicos Resultados sociais	Reconhecimento da comunidade	“(…)Agrupamento acolhe mais de uma dezena de mestrados(…)”	“(…) Salienta-se o facto de o Agrupamento acolher mais de uma dezena de mestrados e doutoramento, provenientes de diversas instituições do ensino superior(…)”	Pág.5
	Planeamento e articulação	“(…)Trabalho colaborativo nos departamentos e grupos(…)”	“(…) Nos departamentos e nos grupos de recrutamento é desenvolvida trabalho didáctico colaborativo que é operacionalizado nos conselhos de turma , embora não traduzido nos projectos curriculares de turma (…)”	Pág.6
Prestação do serviço educativo	Práticas de ensino	“(…)Trabalho colaborativo nas	“(…)existe uma dinâmica de trabalho	Pág.7

	Trabalho colaborativo	“(...)estruturas educativas“(...)”	colaborativo nas várias estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (...)”	
Liderança e Gestão	Formação (2)	“(...)Formação é área prioritária“(...)”	“(...)A formação pessoal e o desenvolvimento são considerados áreas prioritárias de intervenção do projecto educativo(...)”	Pág.9

Apêndice D

Estrutura da entrevista aos Docentes

A presente entrevista insere-se no meu trabalho de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, pelo que desde já agradeço a tua colaboração.

Para uma maior facilidade de análise das respostas apresentadas, solicito desde já a autorização para efetuar o registo magnético da mesma. A duração esperada é de cerca de trinta minutos.

Estrutura da entrevista (Docentes)	
Título do projeto	A Formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais
Entrevistador.	Deolinda Rodrigues
Entrevistados	3 docentes do agrupamento (Início de carreira, meio, topo)
Caracterização do entrevistado	Idade, área disciplinar, tempo de serviço Situação profissional
Data da realização da entrevista	10/01/2013; 11/01/2013; 14/01/2013;
Ferramentas / materiais utilizados	Guião da entrevista e gravador áudio
Objetivos da entrevista.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer o que pensa atualmente sobre a formação contínua de professores. 2. Conhecer a formação contínua realizada ao longo da carreira do entrevistado. (trata-se de formação dentro/fora do âmbito disciplinar). 3. Conhecer a necessidade de formação dos professores participantes. 4. Conhecer o conceito que cada um dos docentes possui sobre formação contínua em contexto. 5. Apurar se a formação contínua em contexto

	<p>potencia o desenvolvimento das dimensões técnicas e didáticas na escola.</p> <p>6. Apurar se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das dimensões a nível pessoal e profissional na escola.</p> <p>7. Apurar se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das aprendizagens organizacionais na escola.</p> <p>8. Conhecer o conceito que cada um dos docentes possui sobre aprendizagens organizacionais.</p> <p>9. Indagar como se pode reestruturar o modo de trabalho nos Departamentos Curriculares de forma a envolver os professores em processos contínuos de reflexão e de discussão em equipa?</p> <p>10. Conhecer os fatores que constituem constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares?</p> <p>11. Conhecer os fatores que facilitem a implementação de novas práticas colaborativas e /ou reflexivas departamentos curriculares?</p> <p>12. Indagar sobre a implementação das várias formações em contexto realizadas e a realizar no agrupamento?</p> <p>13. Conhecer a disponibilidade futura dos participantes para se assumirem como formadores no seu departamento curricular.</p> <p>14. Indagar sobre as funções que deve desempenhar a Gestão Escolar como mediadora da formação dos docentes num Agrupamento?</p>
--	--

Apêndice E

Guião da entrevista aos Docentes

Guião da entrevista (Docentes)		
Tema	Objetivos específicos	Questões orientadoras
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e pedir autorização para gravar as respostas.	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a colaboração. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. - Garantir anonimato e a confidencialidade para além da participação em grupo.
Formação contínua na atualidade	1 - Conhecer o que pensa atualmente sobre a formação contínua de professores.	1- Qual é a sua opinião sobre a formação contínua na carreira dos docentes?
Formação contínua do entrevistado	2 - Conhecer a formação contínua realizada ao longo da carreira do entrevistado. (trata-se de formação dentro/fora do âmbito disciplinar).	2 - Como tem sido o seu percurso ao nível da formação contínua? 2.1 - As formações têm sido dentro/fora do âmbito disciplinar?
Necessidades de formação contínua	3- Conhecer a necessidade de formação dos professores participantes.	3 - Em que áreas sente maior necessidade de formação? Que tipo de formação?
Conceito de formação em contexto	4- Conhecer o conceito que os docentes possuem sobre formação contínua em contexto.	4 - Em seu entender quais as principais características da formação contínua em contexto ?

A formação em contexto no desenvolvimento pessoal e profissional	5-Conhecer se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das dimensões a nível pessoal e profissional na escola.	5 - De que forma é que a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das dimensões a nível pessoal e profissional na escola?
A formação em contexto no desenvolvimento de novas práticas letivas	6-Conhecer se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das dimensões técnicas e didáticas na escola.	6 - De que forma é que a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das dimensões técnicas e didáticas na escola ?
A formação em contexto nas aprendizagens organizacionais	7- Apurar se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das aprendizagens organizacionais na escola.	7 - De que forma é que a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento de aprendizagens organizacionais na escola?
Conceito de aprendizagens organizacionais	8- Conhecer o conceito que os docentes possuem sobre aprendizagens organizacionais na escola.	8 - Em seu entender o que são aprendizagens organizacionais?
Reestruturação o modo de trabalho nos Departamentos Curriculares	9- Indagar como se pode reestruturar o modo de trabalho nos Departamentos Curriculares.	9 - Que mudanças introduziria na reestruturação do modo de trabalho nos Departamentos Curriculares?
Constrangimentos	10- Conhecer os	10 - Quais as maiores

à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	fatores que constituem constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares.	dificuldades com que se depara na implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares?
Contributos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou	11- Conhecer os factores que facilitem a implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares.	11 - Quais os maiores contributos com que se depara na implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares?
Implementação das formações em contexto.	12- Indagar sobre a implementação das várias formações em contexto no agrupamento.	12 - Em seu entender como tem decorrido a implementação das formações no agrupamento?
Os participantes como formadores	13- Conhecer a disponibilidade futura dos participantes para se assumirem como formadores.	13 - O que pensa sobre a possibilidade de continuar este projeto como formador no departamento curricular?
Gestão escolar e formação	14- Indagar sobre as funções que deve desempenhar a gestão escolar como mediadora da formação dos docentes num Agrupamento.	14 - Em seu entender quais são as funções que deve desempenhar a gestão escolar como mediadora da formação dos docentes num Agrupamento?

Apêndice F**Estrutura da entrevista à Presidente da CAP**

A presente entrevista insere-se no meu trabalho de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, pelo que desde já agradeço a tua colaboração.

Para uma maior facilidade de análise das respostas apresentadas, solicito desde já a autorização para efetuar o registo magnético da mesma. A duração esperada é de cerca de trinta minutos.

Estrutura da entrevista (Presidente da CAP do Agrupamento)	
Título do projeto	A Formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais
Entrevistador.	Deolinda Rodrigues
Entrevistados	Presidente da Comissão Administrativa Provisória
Caracterização do entrevistado	Idade, área disciplinar, tempo de serviço Situação profissional
Data da realização da entrevista	15/01/ 2013
Ferramentas / materiais utilizados	Guião da entrevista e gravador áudio
Objetivos da entrevista.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer o que pensa atualmente sobre a formação contínua de professores. 2. Considera a formação contínua dos docentes, como sendo mais pertinente dentro/fora do âmbito disciplinar. 3. Conhecer a necessidade de formação dos docentes do Agrupamento. 4. Conhecer o conceito que possui sobre formação contínua em contexto.

	<ol style="list-style-type: none">5. Apurar se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das dimensões técnicas e didáticas na escola.6. Apurar se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das dimensões a nível pessoal e profissional na escola.7. Apurar se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das aprendizagens organizacionais na escola.8. Conhecer o conceito que possui sobre aprendizagens organizacionais.9. Indagar como se pode reestruturar o modo de trabalho nos Departamentos Curriculares de forma a envolver os professores em processos contínuos de reflexão e de discussão em equipa?10. Conhecer os fatores que constituem constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares?11. Conhecer os fatores que facilitem a implementação de novas práticas colaborativas e /ou reflexivas departamentos curriculares?12. Indagar sobre a implementação das várias formações em contexto realizadas e a realizar no agrupamento?13. Indagar sobre as funções que deve desempenhar a Gestão Escolar como mediadora da formação dos docentes num Agrupamento?14. Que relação estabelece entre a formação contínua e os resultados escolares?
--	--

Apêndice G

Guião da entrevista à Presidente da CAP

Guião da entrevista (Presidente da CAP do Agrupamento)		
Tema	Objetivos específicos	Questões orientadoras
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e pedir autorização para gravar as respostas.	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a colaboração. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. - Garantir anonimato e a confidencialidade para além da participação em grupo.
Formação contínua dos docentes na atualidade	<p>1 - Conhecer o que pensa atualmente sobre a formação contínua de professores.</p> <p>1.1 - Indagar se a formação contínua dos docentes, é mais pertinente dentro/fora do âmbito disciplinar.</p>	<p>1 - Qual é a sua opinião sobre a formação contínua na carreira dos docentes?</p> <p>1.1- Considera a formação contínua dos docentes, como sendo mais pertinente dentro/fora do âmbito disciplinar?</p>
Necessidades de formação contínua no Agrupamento	<p>2- Conhecer a necessidade de formação dos docentes do Agrupamento.</p> <p>2.1- Conhecer o tipo de formação mais adequada para os docentes do Agrupamento.</p>	<p>2 - Em que áreas sente maior necessidade de formação no Agrupamento?</p> <p>2.1- Que tipo de formação será a mais adequada para os docentes do Agrupamento?</p>
Conceito de	3- Conhecer o conceito	3 - Em seu entender quais as

formação em contexto	que a presidente possui sobre formação contínua em contexto.	principais características da formação contínua em contexto?
A formação em contexto no desenvolvimento profissional	4 -Conhecer se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento profissional.	4 - De que forma é que a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento profissional?
A formação em contexto nas aprendizagens organizacionais	5- Apurar se a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das aprendizagens organizacionais na escola.	5 - De que forma é que a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento de aprendizagens organizacionais na escola?
Conceito de aprendizagens organizacionais	6- Conhecer o conceito que a presidente possui sobre aprendizagens organizacionais na escola.	6 - Em seu entender o que são aprendizagens organizacionais?
Reestruturação do modo de trabalho nos Departamentos Curriculares	7- Indagar como se pode reestruturar o modo de trabalho nos Departamentos Curriculares.	7 - Que mudanças introduziria na reestruturação do modo de trabalho nos Departamentos Curriculares?
Constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	8 - Conhecer os fatores que constituem constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares.	8 - Quais as maiores dificuldades com que se deparam os professores na implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares?

Contributos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	9 - Conhecer os factores que facilitem a implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares.	9- Quais os maiores contributos com que se deparam os professores na implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas nos departamentos curriculares?
Implementação de formações em contexto.	10- Indagar sobre a implementação das várias formações em contexto realizadas e a realizar no agrupamento.	10 - Em seu entender como tem decorrido as formações realizadas no agrupamento?
Gestão e formação	11 - Indagar sobre as funções que deve desempenhar a Gestão Escolar como mediadora da formação dos docentes num Agrupamento	11 - Em seu entender quais são as funções que deve desempenhar a Gestão Escolar como mediadora da formação dos docentes num Agrupamento?
Gestão formação Resultados escolares	12 – Indagar sobre a relação que estabelece entre a formação contínua e os resultados escolares.	12 - Em seu entender como estabelece uma relação estabelece entre a formação contínua e os resultados escolares dos alunos?

Apêndice H

Análise de conteúdo das entrevistas às Docentes

Tema	Categorias /Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de Enumeração
Caracterização da entrevistada	Tempo de serviço	“(…)10 anos (…) “(…)20 anos (…) “(…)19 anos (…)	“tenho 10 anos de carreira , sou contratada , professora de 1º ciclo e tenho estado sempre longe de casa e em escolas diferentes...”	E1
	Situação profissional	“(…)contratada (…) “(…)sou do quadro (…) “(…)sou QA (…)	“ Neste momento, tenho 20 anos de serviço, sou do quadro e professora de 2.º ciclo de português...”	E2
			“Já vou com 27 anos de serviço, sou professora do QA, de matemática e ciências...”	E3
Formação contínua na atualidade	Relação do docente com a formação -imposição -créditos -aprender mais	“agora é uma imposição (…) precisam dos créditos(…)”	“antigamente, a formação era um caso de necessidade dos professores, estarmos atualizados, agora é uma imposição, tem de fazer, precisam dos créditos, no meu caso não preciso para progressão na carreira...”	E1
		“(…) tentei aproveitar porque é grátis(…)”	“Vai aparecendo de vez em quando formação dada pelos sindicatos que eu tentei aproveitar porque é grátis, a variedade não é muita ...”	E2
		“(…) a variedade não é muita ...” “(…)perspetiva de aprender, de ir mais além(…)”	“ a formação deve ser sempre numa perspetiva de aprender, de ir mais além, o problema é que ela está ligada à avaliação e não devia...”	E3

Formação contínua do entrevistado	Percurso ao nível da formação -pouca formação -área específica -progressão -melhoria das práticas	“(…)ações pontuais(…)”	“o meu percurso tem sido muito leve, só tenho feito ações pontuais de esclarecimentos...”	E1
		“(…)área específica(…)”	“nos primeiros anos foi mais na área das novas tecnologias, agora procuro fazer na minha área específica ...”	E2
		“(…) progredir e melhorar as práticas(…)”	“tenho feito muita formação para progredir e melhorar as práticas do dia a dia ...”	E3
	Formação dentro do âmbito disciplinar - formação na área disciplinar	“dentro da nossa área, é importante(…)”	“dentro da nossa área, é importante como os nossos programas estão a modificar, é importante saber novos métodos de ensinar para chegar a todas as crianças...”	E1
			“tenho encontrado na minha área e procuro fazer formação na minha área ...”	E2
			“a minha formação tem sido praticamente sempre no âmbito disciplinar...”	E3
	Formação fora do âmbito disciplinar	“poucas fora do âmbito disciplinar(…)”	“nos primeiros anos foi mais fora da minha área disciplinar...”	E2
			“poucas fora do âmbito disciplinar, mesmo essas tinham a ver com a escola, exemplo projecto educativo, supervisão...”	E3

Necessidades de formação contínua	Que tipo de formação? - formação disciplinar pragmática	“Na minha área disciplinar (...)”	“nas áreas da leitura e da escrita são importantes, pois há muitos métodos e há poucas formações neste âmbito...”	E1
			“Na minha área disciplinar, é onde sinto maiores lacunas, gosto de aprofundar a minha área ...”	E2
			“Nas áreas que leciono e também ligada à áreas necessárias para trabalhar nos grupos de trabalho da escola, como o observatório...”	E3
	- produção de materiais	“formação (...) na escola (...)podia usar no dia a dia com os meus alunos (...)” “ (...)formação que não seja só teoria(...)” “(...)práticas na sala de aula...”	“seria muito útil uma formação que me facilitasse a vida, aqui na escola, no dia a dia, que seria produção de materiais, era um trabalho muito válido, não ficava arrumado ali, não ia lá aprender umas coisas, ia lá produzir material que eu podia usar no dia a dia com os meus alunos...” “formação que não seja só teoria, que tenha mais aprendizagens práticas...” “ formação para melhorara as práticas na sala de aula...”	E1 E2 E3
Conceito de formação em contexto	Definição do conceito		“não tenho formalizada, acho que é uma formação mais fácil, é dentro da escola...”	E1
	- local de trabalho	“é aqui na escola (...)”		E2
	- trabalho interpares	(...) tipo de formação(...) mais relacionado com o trabalho colaborativo(...)	“é aqui na escola, já fiz algumas ...” “Para mim, a formação em contexto, é mais aquele tipo de formação que está a surgir agora, talvez mais relacionado com o trabalho colaborativo, a partilhar experiências, discutir os resultados...”	E3

A formação em contexto no desenvolvimento profissional	Relação formação em contexto/ desenvolvimento profissional -crescimento profissional -melhoria das práticas letivas	“(…) aprendo mais…”	“eu julgo que sim, aprendo mais…”	E1
		“(…)crescer profissionalmente…”	“É importante e sou a favor, completamente, facilita, trabalhamos com os colegas na ação com quem vamos depois trabalhar no dia a dia…”	E2
			“A formação em contexto é uma das formas de crescer profissionalmente…”	E3
A formação em contexto no desenvolvimento de novas práticas letivas		“(…) o material produzido é depois aplicado…”	“tive uma formação de matemática na escola e foi ótimo, ajudou imenso…”	E1
		“(…)relaciona-se melhor com o que estamos a dar(…)”	“é um bom contributo, o material produzido é depois aplicado…”	E2
			“a formação em contexto, relaciona-se melhor com o que estamos a dar, permite melhorar as práticas do dia a dia, não é só teoria…”	E3
A formação em contexto nas aprendizagens organizacionais	Relação formação em contexto e aprendizagens organizacionais - aprendizagem contextualizada	“é uma aprendizagem com os outros (…)”	“é uma aprendizagem com os outros, se todos colaborarmos é mais fácil, agora não acontece tanto, infelizmente as pessoas estão mais fechadas, a trabalhar para si…”	E1
		“(…)as aprendizagens organizacionais são mais abrangentes(…)”	“facilita-nos a vida porque trabalho com pessoas com quem já estou habituada, conheço o ritmo, é mais fácil transpor esses conhecimentos para o meu quotidiano …”	E2
		“(…) valorização dessas aprendizagens ao nível da escola…”	“em termos de escola, as aprendizagens organizacionais são mais abrangentes, a partilha não pode ser só do grupo disciplinar, tem de ser interdisciplinar que promova uma valorização dessas aprendizagens ao nível da escola…”	E3

Conceito de aprendizagens organizacionais	Definição do Conceito - aproveitamento de sinergias	“ (...) rentabilizar de recursos...” “(…)aprender uns com os outros na escola...”	“é organizar metodologias, estratégias, recursos...”	E1
			“por exemplo, não vir gente de fora, facilitará a vida a quem tem de organizar toda a formação, ou seja, há um rentabilizar de recursos...”	E2
			“ implica partilha, aprender uns com os outros na escola...”	E3
Reestruturar modos de trabalhar nos Departamentos Curriculares	Novos modos de trabalho nos Departamentos - partilha de saberes - alargamento a todos	“(…)devíamos alargar(...)partilhamos a todo o departamento, ou outros departamentos(…)”	“estamos muito bem, em termos de espaços não, quinzenalmente reunimos para debatermos o que vamos aplicar, falamos das nossas dificuldades...”	E1
			“nós estamos muito bem, a nossa coordenadora é excelente, se tivermos mais horas podíamos facilitar-lhe a vida na elaboração de documentos, um espaço físico também...”	E2
			“muitas vezes fazemos ações muito interessantes e partilhamos apenas em pequeno grupo, devíamos alargar a todo o departamento, ou outros departamentos...”	E3

A Formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais

Constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	Fatores que constituem constrangimentos - gestão do tempo - bloqueio nas relações	“(...) a avaliação dos professores (...)e não há muita (...) disponibilidade (...)”	“as dificuldades tem a ver com a avaliação dos professores, como há as quotas e não dão para todos, aquele que trabalhar mais, e se evidenciar mais, a avaliação veio prejudicar o trabalho entre colega(...) o trabalho de grupo implica muita disponibilidade, e não há muita porque se tem de tirar tempo à família e a nós...”	E1
		“(...)falta de tempo e não me sinto à vontade(...)”	“ não vejo. Eu acho que o departamento até se organiza bem (...) o espaço não é muito, estamos muito limitados pelo tempo...”	E2
			“não o fazemos, por falta de tempo e não me sinto à vontade, são pequenos bloqueios nas relações..”	E3
Contributos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	Fatores Facilitadores - partilha - trabalho colaborativo	“ a partilha é importante (...) trabalhar em equipa, na escola (...)”	“ a partilha é importante, cada um dá as suas ideias, gosto de trabalhar em equipa, na escola, o nosso reportório de materiais fica maior...”	E1
		“ existe trabalho colaborativo (...)”	“ existe trabalho colaborativo no meu departamento, toda a gente colabora nas atividades e não há desentendimentos nesse aspeto...”	E2
Implementação das formações em contexto no Agrupamento.	Formação em contexto - anuência	“ (...)se forem gratuitas (...)”	“não tenho participado, sou de longe(...) se forem gratuitas e nas escolas as pessoas aderem mais...”	E1
		“concordo, sim (...)”	“concordo, sim, completamente...”	E2
		“ é muito bom(...)”	“ é muito bom, as formações em contexto estão mais próximas das pessoas e das necessidades que têm. É uma realidade completamente diferente, colegas ajudam outros que têm dificuldades. ...”	E3

A Formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais

Os participantes como formadores	Potencial formador -partilha com o grupo	“é importante haver professores formadores (...)” “Não digo que não(...)”	“é importante haver professores formadores, uma colega foi a uma ação e partilhou com o grupo o que tinha aprendido, foi muito bom...”	E1
			“Não sei se toda a gente está sensível para isso, eu sentir-me-ia constrangida nesse papel, não é não querer, é não me sentir à vontade, caso estivesse aberto a outras pessoas fora do departamento...”	E2
			“Não digo que não, para isso tinha que ter uma formação minha anterior, na escola é mais fácil...”	E3
Gestão escolar e formação	Funções da gestão escolar - melhoria da formação - auscultação dos departamentos	“(...) podem procurar as melhores formações (...)” “(...) indicarem (...) o caminho a tomar (...)” “(...) podem motivar as pessoas (...)” “(...) devem auscultar os departamentos, podem ajudar (...)”	“os órgãos de gestão podem procurar as melhores formações, de acordo com as dificuldades sentidas na escola(...) deviam ser feitas nos períodos de interrupção letiva...”	E1
			“são os órgãos de gestão os mais indicados para indicarem por onde se podia seguir, o caminho a tomar, indicarem a formação a fazer, até porque conhecem a escola e podem motivar as pessoas a participarem ...”	E2
			“Não podem ser só os órgãos de gestão a decidir, devem auscultar os departamentos, podem ajudar porque sabem das necessidades do pessoal docente...”	E3

Apêndice I**Análise de conteúdo da entrevista à Presidente da CAP**

Tema	Categorias /Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de Enumeração
Caracterização da entrevistada	<p>Tempo de serviço</p> <p>Situação profissional</p>	<p>“(…)27 anos (…)”</p> <p>“(…)sou(…) do quadro há 18 anos(…)”</p>	<p>“Tenho 27 anos de serviço, sou professora de história e atualmente Presidente da CAP do Agrupamento…”</p> <p>“Sou professora do quadro há 18 anos…”</p>	E4
Formação contínua na atualidade	<p>Relação do docente com a formação</p> <ul style="list-style-type: none"> -importante - escola a mudar - atualização do professor - ato natural -créditos - uma causa/consequência <p>Formação dentro/fora do âmbito disciplinar</p> <ul style="list-style-type: none"> - duas pertinentes - didáticas - dinâmicas da escola 	<p>“(…)é importante (….) escola a mudar (….) professor (….) atualizado (….)metodologias de ensino (….) dinâmicas da escola (….)devia ser um ato natural (….)créditos (….)uma causa e não uma consequência …”</p> <p>“(…)duas muito pertinentes (….) dentro (….)metodologias e conhecimentos científicos (….) fora dinâmicas da escola vão mudando (….) ”</p>	<p>“ a formação contínua é importante para o professor, sendo um profissional e estando numa escola a mudar todos os dias, é importante que o professor se sinta atualizado, não só em termos de metodologias de ensino como também tendo a noção que as dinâmicas da escola enquanto organização mudam, é fundamental estar a par do que ele desempenha enquanto professor, devia ser um ato natural e não por vezes só para obter créditos, uma causa e não uma consequência…”</p> <p>“considero as duas muito pertinentes(…)dentro do âmbito disciplinar é fundamental, estamos a falar de actualização de metodologias e conhecimentos científicos, fora também porque as dinâmicas da escola vão mudando tanto e o docente deve fazer um esforço paralelo para acompanhar essas mudanças…”</p>	E4

A Formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais

Necessidades de formação contínua	Áreas de formação - refletir a escola - professor dinâmico e dinamizador -mudança - didáticas - organizacional	“(…)pararem para refletir a escola (…) o que a escola tem de novo para oferecer (…) elementos dinâmicos e dinamizadores (…) mudança (…) reforçar a área disciplinar (…)próximo dos alunos…”	“sinto que faz falta às pessoas a necessidade de pararem para refletir a escola e para isso têm de ter formação para ver o que é que a escola tem de novo para oferecer e como é que elas próprias podem ser elementos dinâmicos e dinamizadores dessa mesma mudança (…) faz muita falta um tipo de formação ao nível do conhecimento da escola enquanto entidade organizativa (…)faz também falta reforçar a área disciplinar para chegar mais próximo dos alunos…”	E4
	Que tipo de formação - entre pares - trabalho colaborativo -partilha -supervisão	“saber trabalhar com os outros (…)aprendizagem colaborativa (…) partilha (…)a supervisão (…)conhecimentos (…)como uma escola funciona…”	“formação do saber trabalhar com os outros e de uma aprendizagem colaborativa, de partilha dos docentes do grupo disciplinar (…) temas como a supervisão, alguns conhecimentos de administração escolar, mais específicos de como uma escola funciona, os docentes grande parte não têm…”	E4
Conceito de formação em contexto	Definição do conceito - resposta aos problemas da escola - comunidade de aprendizagem	“(…)resposta concreta aos problemas daquela escola (…)comunidade de aprendizagem … ”	“ Se entendermos a escola enquanto entidade organizativa, sem dúvida alguma a formação em contexto só faz sentido se for enquanto resposta concreta aos problemas daquela escola (…) fazia sentido que o docente se sentisse numa comunidade de aprendizagem…”	E4
A formação em contexto no desenvolvimento profissional	Relação formação em contexto/ desenvolvimento profissional - potencia a formação -atualização de metodologias	“contexto (…) potencia a formação (…) mesmo dos mais perdidos (…) trabalhar novas metodologias de ensino…”	“Em contexto é fundamental, potencia a formação dos docentes, mesmo dos mais perdidos (…) há outros atentos à realidade, sentem necessidade e procuram formação (…) outros partem do pressuposto que já tem e já chega (…) a formação em contexto até teria a capacidade de despertar neles a consciência desse potencia (…) na parte disciplinar, faz falta trabalhar novas metodologias de ensino…”	E4

A Formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais

A formação em contexto nas aprendizagens organizacionais	Relação formação em contexto/ aprendizagens organizacionais - visão abrangente - capacidade de reflexão	“(…)o professor(…)uma visão mais abrangente de toda a orgânica (…)capacidade de refletir (…)melhoria da organização…”	“se o professor trabalhar em contexto, ele tem a perceção o que é que a escola lhe pode dar e o que é que ele pode dar à escola, ele começa a ter uma visão mais abrangente de toda a orgânica (…) desde do contexto de organização do departamento à organização da escola, o professor com a sua capacidade de refletir, deverá participar na melhoria da organização…”	E4
Conceito de aprendizagens organizacionais	Definição do Conceito - aprendizagem ativa das sinergias	“(…)aprendizagem constante, atenta ao que rodeia(…)”	“será uma aprendizagem constante, atenta ao que rodeia, em que a pessoa tem que ter a perceção do lugar que ocupa, para resolver os problemas que tem e melhorar a organização”	E4
Reestruturar modos de trabalhar nos Departamentos Curriculares	Novos modos de trabalho nos Departamentos - trabalho reflexivo - trabalho colaborativo - trabalho direcionado - trabalho supervisionado	“(…)atitude(…) refletir (….)retirar dos medos (….) retirar balcanização (….)assumirem objetivo comum (….)coordenador supervisionar(…)”	“falta parar para refletir o que é um departamento, falta o retirar dos medos, falta retirar o conceito de balcanização do próprio departamento e assumirem que estão a trabalhar para um objetivo comum, falta o coordenador supervisionar (….)os departamentos estão muito burocratizados, o coordenador preocupa-se em prestar contas e que fez tudo, não falhou(…) o próprio coordenador ainda vive com muita timidez a sua função(…) falta atitude…”	E4
Constrangimentos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	Fatores que constituem constrangimentos - Tempo - falta atitude - falta autoestima	“(…)falta de tempo falta de atitude(…) coragem, humildade (….) mudança de mentalidades…”	“estou convencida que se perguntarem à comunidade, vão dizer falta de tempo, a verdadeira razão é a falta de atitude, que requer coragem, humildade e o esporem-se. Falta o docente dizer eu estou pronto a, vamos a isso…os pontos fortes e os fracos são(…) e sobretudo mudança de mentalidades…”	E4

A Formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais, profissionais e organizacionais

Contributos à implementação de novas práticas reflexivas e/ou colaborativas	Fatores Facilitadores - lideranças fortes - supervisão -atitude formativa - naturalidade	“(…)lideranças intermédias (…) (…) o líder da escola (…) (…) capacidade(…)avançar (…) (…) reflexão (…) supervisionar(…) atitude formativa(…) forma natural…”	“os recursos materiais e de tempo são importantes, mas o recurso mais importante tem de partir de fortes lideranças intermédias(…), o líder da escola tem de ser capaz de incutir em todos, essa capacidade de avançar para a reflexão, de se exporem e de supervisionar, de ter uma atitude formativa(…) o próprio coordenador tem de apresentar as coisas de forma natural…”	E4
Implementação das formações em contexto	Formação em contexto - anuência - receptividade - confiança - entreaajuda	“(…)uma lança em África (…) extremamente importante (…) colegas receptivos (…) confiantes (…) entreaajudam-se (…) falta chegar às práticas educativas(…)”	“ tem decorrido algumas ações em contexto, sem dúvida é uma lança em África , ou seja, é extremamente importante(…) estão a correr bem, os docentes predispuseram-se a dar formação e os colegas estão receptivos, confiantes e ao trabalhar em conjunto entreaajudam-se na resolução dos seus problemas(…) ainda temos um longo caminho pela frente, falta chegar às práticas educativas (…) é um caminhar caminhando…”	E4
Gestão escolar e formação	Funções da gestão escolar - impulsionadora - motivadora	“(…)área embrionária (…) um pouco tabú (…) o líder, a liderança educacional (…) papel não catalisador (…) impulsionador (…) motivador (…) acordar as mentes (…) ato natural (…)”	“Essa é uma área embrionária, toca num aspeto um pouco tabú, o líder, a liderança educacional. A liderança tem um papel não digo catalisador, mas impulsionador, motivador no fundo o diretor e a sua equipa para além de garantir os recursos, tem de garantir o recurso mais difícil que é o de acordar as mentes, as mentalidades e tornar esta formação um ato natural, com vista à melhoria das aprendizagens…”	E4
Gestão formação e Resultados escolares	Relação entre formação e resultados escolares - direta - respostas específicas	“Sem dúvida fundamental (…) resposta às necessidades (…) agrupamento (…) alunos (…) vão investir (…) sentirem que os professores(…) a trabalhar(…) nas suas aprendizagens…”	“ Sem dúvida fundamental, a formação deverá ser uma resposta às necessidades que o agrupamento tem, uma resposta ao nosso público-alvo que são os alunos. A formação quer a nível didático, quer na escola como entidade organizativa, tudo se reflete nos resultados dos alunos. A Formação em contexto tem a vantagem da partilha entre docentes, e o meu problema deixa de ser meu e passa a ser de todos, vai dar respostas. (…) Alías se os próprios alunos sentirem que os professores estão a refletir, a trabalhar para os seus resultados, eles vão investir mais nas suas aprendizagens…”	E4

Apêndice J

Análise SWOT(Strengths Weaknesses Opportunities Threats)

Pontos Fortes e Pontos Fracos/ Oportunidades e Ameaças do Agrupamento

Ambiente Interno
Potencialidades
<p>1. Ensino/Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferta educativa abrangente: Criação de turmas CEF e turmas PIEF; ▪ Existência no Agrupamento três Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo; ▪ Referência do Agrupamento no âmbito do Desporto Escolar; ▪ Avaliação diagnóstica na educação pré-escolar servindo de base à elaboração do respetivo percurso escolar do aluno no Agrupamento; ▪ A fiabilidade de todo o processo avaliativo interno, que permite monitorizar as práticas pedagógicas, é conseguida, em parte, pela aplicação dos mesmos testes de diagnóstico e sumativos, quer a nível de grupo quer a nível departamental. <p>2. Cultura Organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro de pessoal docente estável; ▪ Análise dos resultados escolares realizada nas várias estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica; ▪ Realização de reuniões trimestrais do órgão de gestão/ técnicas do GAAF / Delegados e Subdelegados de turma do 2º e 3º ciclo; ▪ Desempenho levado a cabo pela equipa constituída por docentes da educação especial e por profissionais do Centro de Recursos para a Inclusão, fruto da parceria com a Cercizimbra; ▪ Existência de oito educadoras que trabalham no âmbito da intervenção precoce em domicílios, amas e estabelecimentos particulares; ▪ O conhecimento evidenciado pelos vários órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, em relação ao contexto do Agrupamento em que se inserem; ▪ Instalações desportivas na escola sede; ▪ Apoio da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento e de outras associações locais; ▪ Colaboração ativa com a Câmara Municipal do Seixal e Junta de freguesia de Amora: <ul style="list-style-type: none"> - Apoio ao desenvolvimento do Plano Anual do Agrupamento; - Apoio na tomada de decisão no que diz respeito à rede escolar; - Desenvolvimento de projetos de apoio ao currículo e ou cidadania escolar. ▪ Existência de protocolos e parcerias com entidades externas. (GAAF); ▪ Relação com a Autarquia, participando nas atividades do Plano Educativo Municipal; ▪ Parcerias estabelecidas com a Câmara Municipal do Seixal; com a Junta de Freguesia da Amora; com a Associação de Pais e Encarregados de educação do Agrupamento (responsável pelas atividades de enriquecimento curricular, componente de apoio à família para todos os ciclos, exceção do pré-escolar); ▪ Cooperação com a Escola Segura; ▪ Parcerias com Universidades de forma a fomentar a criação de grupos de estágio e rentabilizar as atividades desenvolvidas pelos existentes. <p>3. Gestão/Liderança</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existência de um bom relacionamento entre os diferentes órgãos;

- A gestão dos recursos humanos ser realizada com base no conhecimento dos interesses e dos perfis pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente;
- Os serviços administrativos estarem organizados por gestão de processos e responderem satisfatoriamente às solicitações dos utentes.

4. Cultura/Identidade

- O Agrupamento ser referencia em duas áreas: a inclusão de alunos (com necessidades educativas especiais, de outras nacionalidades, dos provenientes de contextos socioeconómicos carenciados ou desmotivados com a oferta educativa convencional) e o desporto escolar no sentido de proporcionar aos alunos uma ocupação saudável dos seus tempos livres e a sua integração na comunidade;
- Disponibilidade para proporcionar apoio a alunos de mestrado e doutoramento, provenientes de diversas instituições universitárias;
- O Agrupamento ter promovido a realização de ações de formação, dirigidas ao pessoal docente, para o que tem mobilizado recursos externos e internos.

Constrangimentos

1. Ensino/Aprendizagem

- A taxa de sucesso, em comparação com os resultados a nível nacional, evidencia valores abaixo da média;
- A taxa de sucesso externo apresenta-se inferior à taxa de sucesso interno nos três ciclos de escolaridade.
- Dificuldade de articulação na Educação Especial entre o Docente da Educação Especial / Docente da Disciplina para a concretização de algumas tarefas académicas propostas aos alunos;
- Falta de eficácia das Medidas Educativas aplicadas (Adequações Curriculares / Adequações no Processo de Avaliação);
 - Dificuldade em gerir a diferenciação pedagógica: alunos com CEI versus alunos com currículo comum (mesmo com turma reduzida);
 - Dificuldade de entendimento sobre os processos de avaliação que se aplicam aos alunos com Adequações e aos alunos com CEI;
 - Incipiente cultura organizacional do Agrupamento de estabelecer parcerias com entidades que proporcionem respostas aos alunos abrangidos por CEI que atinjam os 15 anos de idade (Plano Individual de Transição);
- Diminuta taxa de sucesso dos alunos abrangidos pelo PIEF;
- Diminuição do interesse dos alunos pela escola;
- Falta de hábitos de trabalho e métodos de estudo expressa por uma grande parte dos alunos;
- Persistência dos problemas de comportamento / indisciplina;
- Lacunas ao nível das competências de literacias;
- Incipiente articulação interdisciplinar;
- Deficiente articulação disciplinar a nível vertical
- Incipiente cultura de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula como estratégia formativa para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

2. Cultura Organizacional

- Incipiente cultura organizativa nas diversas escolas do Agrupamento;
- Insuficiente articulação entre o trabalho desenvolvido nos diferentes anos de escolaridade e níveis de ensino que não favorece a sequencialidade das aprendizagens;
- Insuficiente articulação e uniformização dos procedimentos e práticas dos docentes face à indisciplina;
- Reduzido trabalho cooperativo entre os professores;
- Insatisfação dos professores face aos espaços de trabalho/instalações;
- O projeto educativo, elaborado para 2008-2011, continuar em vigor, sendo-lhe acrescentadas adendas anuais (2010-2011; 2011-2012 e 2012-2013) com a (re) definição de metas para cada uma das áreas de intervenção e para a melhoria do sucesso escolar;

- Incipiente cultura de operacionalização e monitorização do Projeto Educativo de Agrupamento;
- Reduzida resposta formativa ao nível do pessoal não docente;
- Incipiente estratégia no Agrupamento de veiculação da informação interna e externa expressa essencialmente na falta de comunicação atempada e eficaz com o pessoal não docente (em particular, aos assistentes operacionais), a nível de acontecimentos e decisões que afetam o quotidiano dos estabelecimentos, condicionando o seu envolvimento nas atividades estruturantes da vida do Agrupamento;
- Escassos recursos às tecnologias de informação e comunicação no 1º ciclo e no pré-escolar;
- Fraco envolvimento dos Encarregados de Educação, ao nível do 2º e 3º ciclo, no percurso escolar dos seus educandos e na vida da escola.

3. Gestão/Liderança

- Reduzida liderança dos órgãos de gestão intermédia e corresponsabilização dos diferentes pares.

4. Cultura/Identidade

- Incipiente cultura de Agrupamento;
- Incipiente identidade do Agrupamento.

Ambiente externo

Oportunidades

- A integração do Agrupamento no programa TEIP3;
- A implementação e constante monitorização do Plano de Melhoria;
- Conhecimento do Agrupamento da realidade da comunidade que está inserido;
- Alargamento das parcerias, protocolos e contratos com entidades públicas e privadas;
- Articulação entre o trabalho desenvolvido por todas as escolas do Agrupamento no sentido do aproveitamento das sinergias existentes;
- Reforço das parcerias e protocolos com a autarquia e Junta de Freguesia;
- Participação da comunidade educativa na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento, através da criação de fóruns de discussão aproveitando as iniciativas já existentes;
- Aplicação planeada, criteriosa e rigorosa de todas as verbas existentes;
- Aproveitar a apresentação/aprovação do Relatório de Conta de Gerência no/pelo Conselho Geral como um momento de reflexão e de melhoria das práticas de gestão administrativa;
- Potenciação da Web e dos meios de comunicação enquanto canais privilegiados, capazes de potenciar a imagem do Agrupamento;
- Integração do Agrupamento na rede de partilha de escolas/agrupamento TEIP

Ameaças

- Desvalorização da cultura escolar por parte de alguns alunos e suas famílias, com reflexo em algum absentismo;
- Existência em número suficiente de assistentes operacionais com implicações ao nível da limpeza dos espaços e vigilância dos alunos;
- Pouco envolvimento e participação dos encarregados de educação nas atividades culturais promovidas pela Escola, sobretudo a partir do 2.º ciclo;
- Escassos recursos financeiros;
- Grande número de famílias desestruturadas;
 - Perda gradual do poder económico das famílias;
 - Política educativa da tutela desfasada da realidade educacional;
- Falta de motivação por parte da pessoal docente associada ao descontentamento face às mudanças na carreira docente implementadas pelo Ministério da Educação.
 - Descrédito da imagem e perda progressiva da autoridade do professor.

Apêndice K

Identificação do Projeto de Formação em Contexto

Projeto de formação contínua de professores: Círculo de Estudos- 25 horas

Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Rentabilizar do trabalho colaborativo nos grupos disciplinares; • Fomentar o trabalho de grupo e a participação ativa • Questionar as práticas profissionais;
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de casos; • Resolução de problemas; • Partilha de métodos didáticos;
Produto final	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação de aulas e preparação de materiais, em trabalho de pequeno grupo.
<p>O círculo de estudos é organizado de forma a estimular os participantes a desenvolverem tarefas de estudo, durante as sessões de trabalho conjunto.</p> <p>Um dos professores do Departamento assume a coordenação da formação do círculo de estudos.</p> <p>O Centro de Formação responsabiliza-se da acreditação do professor, na qualidade de formador, junto do Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua, dando apoio na organização e dinamização do círculo de estudos.</p> <p>A Direção do Agrupamento assegura as condições para a realização do círculo de estudos.</p> <p>O Conselho Pedagógico do Agrupamento deve avaliar a evolução dos resultados escolares dos alunos nas disciplinas em que for implementado o projeto de auto-formação, numa perspetiva de promoção do sucesso escolar, associada ao trabalho colaborativo dos grupos disciplinares envolvidos neste modelo de formação contínua.</p>	

Apêndice L

Workshops sobre lideranças distribuídas

Tema: Práticas de Lideranças nas estruturas de gestão intermédia em contexto escolar

Criar, inovar, melhorar a gestão escolar de forma eficaz e eficiente, implica o desenvolvimento de práticas de liderança que permitam a partilha de boas práticas e a construção de projetos de melhoria envolvendo todos os colaboradores.

Objetivo Principal:	Melhorar e (re) criar práticas de liderança ao nível das diferentes estruturas de gestão intermédia.
Objetivos específicos.	1. Promover práticas de liderança e de gestão estratégica mais criativas e inovadoras; 2. Sistematizar práticas e procedimentos de monitorização e controlo; 3. Melhorar a eficiência operacional da gestão; 4. Criar espaços de reflexão e inovação que promovam a melhoria das práticas pedagógicas.
Dinamizador: Diretor (equipa)	Destinatários: Coordenadores de Departamento; Diretores de Turma, Coordenadores de Escola, Coordenadores de Projetos.
Dinamizador: Diretor (equipa)	Destinatários: Coordenadores de Departamento; Diretores de Turma, Coordenadores de Escola, Coordenadores de Projetos.
Período de Realização:	Reuniões de periodicidade mensal.

Nota. Sujeito a alteração de acordo com as sugestões dos diversos intervenientes.

ANEXOS

Anexo I

Pedido de autorização à presidente da comissão administrativa do agrupamento para a realização da investigação

Deolinda Rodrigues

[Redacted]
[Redacted]

Comissão Administrativa Provisória do
Agrupamento de [Redacted].

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Eu, Deolinda Maria Gameiro Rodrigues, professora do 3º Ciclo do Ensino Básico e aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, venho por este meio solicitar a V^a. Exa, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema: “Formação em contexto, revitalizadora de aprendizagens pessoais profissionais e organizacionais” – um trabalho de projeto tendo como base de investigação um estudo empírico- sob a orientação do Professor Mestre Roque Rodrigues Antunes.

No âmbito deste estudo, se for deferido este pedido, será realizado uma análise de conteúdo ao plano anual de formação 2009-2011, ao relatório da avaliação externa realizado em maio de 2012, à recolha das acções creditadas e não creditadas dos docentes do agrupamento no período de 2009-2011.

Manifesto total disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento adicional que possa complementar o que foi dito. Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

____ de setembro de 2012

A professora,

(Deolinda Rodrigues)

